

معهد الدراسات التربوية

قسم علم النفس التربوي

أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي

رسالة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية

من قسم علم النفس التربوي

إعداد الباحث

حسن أديب عماد

إشراف

أ. د. رجاء محمود أبو علام

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

أ.د. نادية محمود شريف

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

وعميد كلية رياض الأطفال (سابقا)

جامعة القاهرة

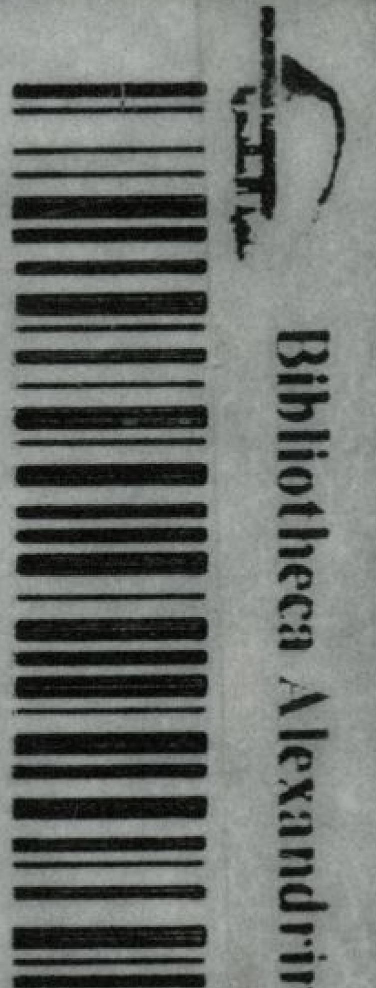
د. منى حسن السيد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م





معهد الدراسات التربوية
قسم علم النفس التربوي

أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي

رسالة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية
من قسم علم النفس التربوي

إعداد
حسن أديب عماد

إشراف

أ.د.رجاء محمود أبو علام
أستاذ علم النفس التربوي
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

أ.د. نادية محمود شريف
أستاذ علم النفس التربوي
معهد الدراسات التربوية
وعميد كلية رياض الأطفال(سابقاً)
جامعة القاهرة

د. منى حسن السيد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

١٤٢٩ هـ/٢٠٠٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالُوا۟ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية (٣٢)

تشكيل لجنة المناقشة والحكم
على رسالة الدكتوراه فى التربية
قسم علم النفس التربوي

للطالب/ حسن أديب عماد

عنوان الرسالة: " أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي".

قد وافق السيد الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم على الرسالة الموسومة أعلاه على النحو التالى:

أ.د. رجاء محمود أبو علام مشرفا ورئيساً

أستاذ غير متفرغ بقسم علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

أ.د. نادية محمود شريف مشرفاً وعضواً

أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

أ.د. محمد أبو العلا أحمد عضواً

أستاذ غير متفرغ بقسم علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

أ.د. سعد محمد علي عبد الرحمن عضواً

أستاذ بكلية البنات جامعة عين شمس

د/ منى حسن السيد مشرفاً وعضواً

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين.

يطيب لي في مستهل هذه الدراسة أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى من وقف بجواري وساندني منذ بدأت أولى خطواتي،إلى أستاذي الفاضل **الأستاذ الدكتور رجاء محمود أبو علام** أستاذ علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية، الذي بذل الكثير من الجهد والوقت في توجيهي، وإرشادي، ووضعي على الطريق الصحيح حتى خرج هذا العمل على الشكل الذي هو عليه، فجزاه الله عني خير الجزاء، وحفظه لنا قدوة ومثلاً أعلى.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى أستاذتي الفاضلة **الأستاذة الدكتورة نادية محمود شريف** أستاذ علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية، فقد منحتني من علمها الوفير ووقتها الثمين ما كان له أعظم الأثر على شخصيتي وطريقة تفكيري، فجزاها الله عني خير الجزاء، وحفظها لنا ولأجيال العلم القادمين القدوة والمثل الأعلى.

ويطيب لي أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى **الدكتورة منى حسن السيد** أستاذ علم النفس التربوي المساعد بمعهد الدراسات التربوية، على ما قدمته لي من عون أثناء قيامي بهذا العمل من خلال توجيهاتها القيمة ليخرج العمل على هذا النحو، فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والتقدير **للأستاذ الدكتور محمد أبو العلا أحمد** أستاذ علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية، **والأستاذ الدكتور سعد محمد علي عبد الرحمن** أستاذ علم النفس الاجتماعي بكلية البنات جامعة عين شمس، على تفضلهما المشاركة بمناقشة الدراسة والحكم عليها، وإثرائها بآرائهم السديدة وتوجيهاتهم الصائبة، فلهما مني الشكر والامتنان.

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأسرة معهد الدراسات التربوية **أساتذة ومعاونين وموظفين**، كما أتوجه بالشكر والتقدير لكل من ساهم في نجاح هذا العمل، وأخص بالذكر **السادة المحكمين** لاختبار مهارات التفكير، **ومديري ومدرسي** المدارس الابتدائية " بإدارة العمرانية التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الجيزة " لما قدموه للباحث من مساعدة أثناء تطبيق الجانب الميداني. وكذلك أتقدم بالشكر **لأفراد عينة الدراسة** متمنيًا لهم النجاح والتوفيق.

واعترافاً بالجميل فإنني أتقدم بأسمى آيات الشكر والحب والتقدير إلى **أبي وأمي**، وإن كنت لا أجد ما أعبر به عن حبي وتقديري لهما فإنني لا أملك سوى أن أقبل أيديهما وأطلب رضاهما. كما لا يفوتني أن أشكر **أخوتي** الأحباء في سورية، وكذلك **زوجتي** ورفيقة دربي التي ساندتني وتحملت معي الكثير من الصعوبات، وأخيراً أتوجه بأسمى معاني الحب إلى فلذة كبدي **مجد وهبة**.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والعرفان لوطني الحبيب **سورية** الذي أوفدني، ولــوطني الثــاني **مصر** الذي احتضنني.

وفي الختام أرجو أن أكون وفقت فيما قصدت، فإن كان الأمر كذلك فلله الحمد والشكر، وإن لم يكن فحسبي أنني لم أدخر جهداً في سبيل إتمام هذا البحث، وما التوفيق إلا من عند الله.

والله ولي التوفيق،،،

الباحث

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتويات
(٥٠-٧٣)	**الفصل الثالث: الدراسات السابقة وفروض الدراسة:**
٥١	الفئة الأولى: دراسات اهتمت بتحسين صعوبات التعلم في فهم القراءة.
٦٥	تعقيب على دراسات الفئة الأولى.
٦٦	الفئة الثانية: دراسات اهتمت بتنمية وتطوير مهارات التفكيــر وفهم القراءة.
٧٢	تعقيب على دراسات الفئة الثانية.
٧٢	تعقيب عام على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.
٧٢	فروض الدراسة.
(٧٤-١٠٩)	**الفصل الرابع: منهج الدراسة:**
٧٥-٨٠	أولاً: عينة الدراسة:
٧٥	- خطوات اختيار العينة.
٧٨	- مبررات اختيار العينة.
٧٨	- ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة.
٨٠-٩٧	ثانيًا: أدوات الدراسة:
٨٠	(١)- اختبار القدرة العقلية العامة(أوتيس- لينون).
٨٢	(٢)- اختبار الفهم القرائي للأطفال.
٨٤	(٣)- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.
٨٦	(٤)- قائمة ملاحظة سلوك الطفل.
٨٨	(٥)- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
٨٩	(٦)- اختبار مهارات التفكير.
٩٨	ثالثًا: البرنامج التدريبي.
١٠٦	رابعًا: إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.
١٠٩	خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الصفحة	المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة.

مشكلة الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

يحتل موضوع التفكير مكاناً محورياً في لغة المتخصصين والعامة، فالمجتمع والمعلمون والأسرة يطالبون الأبناء بالتفكير؛ نظراً لأنه يمثل أداة العقل وأسلوبه، الذي يمكِّن من إحداث تغيير فعال في حياة الفرد من خلال التوصل إلى حل المشكلات التي تواجه الأفراد، وإنارة الدرب في رسم مستقبله وخطواته في الحياة، وبدونه يصبح كالجمادات يستقبل ولا يرسل، يتأثر ولا يؤثر(محمد عبد الرحيم عدس، ١٩٩٦، ص ١٦٦). وبذلك يمكن القول أن تنمية مهارات التفكير تعتبر ضرورة ملحة لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معها، وكذلك لتطوير المجتمع واكتشاف كل مجهول في هذا العالم المحيط، الأمر الذي يمكِّن الأفراد من تطوير قدراتهم، مما ينعكس على النجاح الدراسي وتحسين مستوى التحصيل، بحيث يساعد التفكير السليم المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق وإقامة علاقات طيبة مع معلميه وأسرته ورفاقه، فضلاً عن دوره في تحقيق حاجاته وتطوير معارفه، إضافة إلى أنه ضروري لتطوير التعليم(سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٧، ص ص ٣٢- ٣٤).

وبما أن التفكير بوصفه مظهراً من مظاهر الذكاء، وإن كان غير متحد معه، فإن مهارات التفكير يمكن تدريبها وتنميتها، لأنها مظهر من مظاهر النشاط العقلي يمكن تدريبها وتوجيهها وجهة معينة، بالقدر الذي تسمح به قدرة الفرد الفطرية؛ لذلك من أغراض التربية الصحيحة تدريب النشء على مهارات التفكير المتعددة والمتنوعة وأهمها المهارات الأساسية المتمثلة في(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وصياغة الأفكار، وعلاقات وأنماط).

وتعد مهارات التفكير الأساسية حجر الزاوية لبناء الإطار المرجعي للأفراد، حيث تساعدهم مهارة التصنيف على التكيف مع العالم المحيط بهم، من خلال مهاراتها الفرعية التي تسهم في تطوير عملية التعلم للفرد في كيفية تحديد الخصائص المشتركة وترتيب المواد والأشياء وفقًا لصفة متدرجة، والقدرة على التمييز البصري للأشكال والأحجام، واكتشاف العلاقات بين الأشياء(فهيم مصطفى محمد، ٢٠٠١، ص ١٥٣). إضافة لامتلاكهم مهارة الترتيب باعتبارها تساعدهم على تنظيم المعلومات لكي تصبح سهلة الاستعمال من خلال عملية ترتيبها حسب الحجم والطول والوزن والشكل والعمر واللون والتكلفة أو القيمة المادية(فتحي عبد الرحمن الجروان، ١٩٩٩، ص ١٨٨).

كما تعد مهارة الاستنتاج ضرورية للفرد؛ لتحليل وتفسير وتوضيح المعلومات التي تم جمعها وتنظيمها من أجل إضافة معنى للخبرات الحياتية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الفرد للوصول إلى نتائج دقيقة لتفسير الظواهر المختلفة(نبيل عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٢٢٨). التي تتطلب

ضرورة امتلاك الفرد لمهارتي صياغة الأفكار، والعلاقات والأنماط، حيث تقوم مهارة صياغة الأفكار بالتعرف على لب الموضوع، واستخراج الأفكار الفرعية بهدف شرح وتفسير الفكرة الرئيسة، وتتضح أهميتها في التحدث أو التحاور أو النقاش حول قضية ما، فضلاً عن أهميتها في ظل عصر يتسم بتنوع مصادر المعرفة وكثافتها والاهتمام بالنوعية والجودة(فهيم مصطفى محمد، ٢٠٠١، ص ١٤٤). أما مهارة العلاقات والأنماط فتساعد في التعرف على مكونات النص أو المادة التعليمية حتى يمكن فهمهما وتحليلها؛ ويتطلب ذلك استيعاب النص أو المادة التعليمية من خلال الملاحظة الدقيقة للمعلومات الواردة فيه، وتفعيل مخزونات الذاكرة وعملياتها التي تتضمن تحليلاً وتصنيفاً واستقراءً وتقويماً(فتحي عبد الرحمن الجروان، ١٩٩٩، ص ص ٢٣٦- ٢٣٧).

يتضح مما سبق أن مهارات التفكير الأساسية تساعد في عملية التعلم للفرد؛ للتكيف مع المحيط الذي يوجد به سواء على مستوى الحياة العامة أو على المستوى التعليمي مما ينعكس على تحصيله الدراسي، ومما يؤكد على أهمية تدريب وتنمية تلك المهارات لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة؛ لأنها القاعدة الأساسية لتعلم مهارات التفكير الأخرى، وأنها تسهم في زيادة الخبرات المعرفية لديهم؛ الأمر الذي يؤكد على دور وأهمية المؤسسات التعليمية في تنميتها.

ولذلك برز مفهوم التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية وبات يقال إنه موضوع الساعة، نظراً لأن الطفل يتعلم التفكير قبل التحاقه بالمدرسة بزمن طويل، وتبقى وظيفة المدرسة الابتدائية تهيئة الظروف المواتية لنمو مهارات التفكير والتي تؤثر بفاعلية في بناء شخصية الفرد، ويُستدل عليها من خلال قدرته على التجريد والتعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات(محمد جهاد جمل، ٢٠٠١، ص ٩٥). ونظراً لأهمية المدرسة في تنمية مهارات التفكير، إلا أن العملية التعليمية فيها تعاني العديد من المشكلات: منها ما يرتبط بالطفل، أو بالمنهج، أو بالمعلم(إسماعيل الفقي، ٢٠٠١، ص ٢)؛ فقد أدت تلك المشكلات إلى ظهور مفهوم (صعوبات التعلم) – ومنها صعوبات فهم القراءة – الذي يمثل عائقاً في سبيل تحقيق كفاءة عملية التعلم لدى الأطفال الذين لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية كذلك، فهم عاديّون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات والموضوعات المدرسية(عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ص ٢٣٣).

وتقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية، وصعوبات أكاديمية، حيث يتضمن النوع الأول: صعوبات عملية التفكير، واضطرابات اللغة، أو الذاكرة، أو الانتباه، أو الإدراك، ويتضمن النوع الثاني اضطراب واضح في القراءة، أو فهم القراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات(سوسن إبراهيم شلبي وصفاء محمد بحيري، ٢٠٠٣، ص ٧٩؛ عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ص ص ٤٨-٤٩).

وتقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة التي تقوم على إعمال عدد من المكونات المعرفية أهمها: التفكير، والخلفية المعرفية، والميول والاهتمامات، وطبيعة المادة موضوع القراءة، وبذلك يرى

البعض أن القراءة هي نوع من أنواع حل المشكلات، لأن الفرد يستخدم فيها المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل هذه المفاهيم ويشتق المعاني، وبهذه الطريقة تكون عملية القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ ولذلك يمكن القول إن القراءة هي نشاط ذهني موجه(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ص ٤٦٤)، حيث تتمثل مظاهر فهم القراءة بإدراك(معاني الكلمات، ومعاني الفقرة، والكلمات الغريبة، والعلاقات، والفكرة الأساسية)، وفهم معنى الجملة، وسرعة الفهم، وسرعة القراءة، وفهم المعنى الكلي، وتمييز الكلمات، وتنظيم المادة المقروءة(رونالد بيران، ب ت، ص ص ٩٦- ١٠٩). وقد استنتج البعض أن الطفل الذي يعاني صعوبة فهم القراءة، لديه القدرة على فك شفرة الكلمة ولكنه لا يفهم ما يقرأ، وبالتالي لا يتمكن من اكتساب المعلومات(سامي محمود عبد الله، ١٩٨٣، ص ص ١٢٦- ١٢٧).

لهذا اهتمت بعض الدراسات مثل: (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٨٩) و(مصطفى محمد كامل، ١٩٨٨) ومارلين جولاز(Goulas, Marilyn, 1982) وباركر(Barker, 1987) و(السيد أحمد محمود صقر، ١٩٩٢) بصعوبات التعلم، وأكدت جميعها على أن هناك انتشارا لصعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وخصوصاً في القراءة وفهم القراءة، فقد تراوحت نسبة انتشارها بين أطفال المرحلة الابتدائية ما بين(١٦% إلى ٢٦%).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) يعانون واحدة أو أكثر من الصعوبات: كصعوبة في التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والكثافة، وضعف قدرتهم على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة، وتتبع الأحداث في النص، وضعف قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في النص(عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ١١٧)، فضلاً عن القصور في فهم المادة المقروءة، أو إدراك ما اشتملت عليه من علاقات بين المعاني والأفكار(سامي محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص ٢٨٢)، إضافة إلى قراءة الكلمات بترتيب خاطيء، وقلة قدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، وضعف قدرتهم على إعادة القصة التي يتم قراءتها بالترتيب أو التتابع، وصعوبة استرجاع الفكرة الرئيسة، أو الهدف الرئيس للقصة(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ص ٤٤١)، وصعوبة في ملاحظة العلاقات بين الأشياء، أو الاستنتاج وحل المشكلات(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ١٨٧)، والنقص في إدراك معاني المفردات أو الكلمات، والفهم الخاطيء لمعنى الجملة، والفهم غير الكافي للفقرات أو الوحدات الطويلة(جاي بوند وآخرون، ١٩٨٣، ص ٥٣٤).

مما سبق يتضح أن الأطفال ذوي صعوبات فهم القراءة يعانون من ضعف في امتلاك مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير الأساسية المتمثلة في: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وصياغة الأفكار، وعلاقات وأنماط، والتي تظهر من خلال القصور في قدرتهم على إدراك: معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغوية، والمتعلقات اللغوية؛ الأمر الذي يتطلب من الدراسة

الحالية الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى أطفال المرحلة الابتدائية الذين يعانون من تلك الصعوبات.

وخاصة أن البعض وجد أن المدرسة الابتدائية تحتوي العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مجال أو أكثر من مجالات التعليم مما يترتب عليه قلق المربين والمهتمين بتربية وتعليم هؤلاء الأطفال الذين هم بأمس الحاجة للرعاية والاهتمام من خلال دمجهم مع زملائهم العاديين في الفصل الدراسي، فهي مشكلة تحتاج لتبصر ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة من الابتدائي إلى الثانوي وإلى ما بعد ذلك(أحمد أحمد عواد إبراهيم، ١٩٩٥، ص ١١)؛ لأن دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) في المدارس العادية يفيد في تنمية مهارات فهم القراءة، والفهم الاستماعي، والتذكر والقراءة بسهولة، والتفكير(Scruggs& Mastropieri, 1993, p. 395). نظراً لأن إخفاق الأطفال في المدرسة يؤدي إلى الابتعاد عن التعليم وإغلاق وإرباك لمهارات التفكير(Maglen, 1995, p. 28).

وفي ضوء ذلك أشار سيد أحمد عثمان(١٩٩٠، ص ص ١٨-٢٢) إلى أهمية التركيز مبكرًا على صعوبات تعلم القراءة، نظراً لأن عدم الاهتمام بها يؤدي إلى: تزايد نسبة صعوبات التعلم لدى الأطفال وما يترتب عليه تزاحمهم داخل الفصول الدراسية، وتراكم في الجداول الدراسية، مما ينعكس سلبًا على سير عملية التعلم، والذي ينعكس تأثيره على شخصية المتعلم، وهذا قد يؤدي إلى التسرب المدرسي؛ لذلك يجب التعرف المبكر عليهم وتشخيصهم، وخصوصًا في المرحلة الابتدائية. لأنها تعد حجر الزاوية لجميع مراحل التعليم اللاحقة، وأنها أهم المراحل التي تتوقف عليها عملية التنمية الشاملة للأطفال، لأنهم يكتسبون فيها الكثير من المهارات والعادات السلوكية اللازمة لنموهم، ويتم فيها تنمية المهارات المتنوعة مثل مهارات القراءة وفهم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الرياضية التي تمكنهم من تحصيل المعرفة، والاندماج في المجتمع(أمين علي محمد سليمان، ٢٠٠٤، ص ٨٧؛ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ١٩٩٣، ص ٥١).

وقد حدد البعض مجموعة من الافتراضات التي ترى ضرورة الاهتمام بذوي صعوبات التعلم وهي كما يلي:

١- إن صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفد جزءًا كبيرًا من طاقاته العقلية والانفعالية؛ مما ينعكس على شخصيته(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ص ص ٢١٤-٢١٦).

٢- يرتبط بصعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية، لذلك لابد من التدخل المبكر سواء بالتشخيص أو العلاج، مما يساعد في القضاء على العديد من المشكلات.

٣- كلما كان الطفل صغيراً - في السن - كانت دوافعه بسيطة، إلى حد كبير، ولذا فإن الأنشطة المختلفة والأدوات يمكن أن تعدل كثيراً من سلوكياته، كما أن كثيراً من ألعاب الأطفال الحديثة يمكن أن توظف في تعديل وتوجيه السلوكيات السالبة لصالح بث دوافع مفيدة واتجاهات إيجابية.

٤- تؤكد النظريات الشخصية على أهمية السنوات الأولى في حياة الفرد، خاصة في تكوين شخصيته وعلاقاته بأقرانه، وقيمه وأخلاقياته؛ فالتدخل المبكر يؤدي إلى تكوين تأثير إيجابي على نمو الشخصية(Dyson, 1996, pp. 280-286).

على ضوء مما سبق يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة كما يلي:

مشكلة الدراسة:

مما سبق يتضح أن صعوبات التعلم(فهم القراءة) لها آثار تربوية ونفسية على المتعلم حيث لها تأثيرات على الجوانب الانفعالية لدى الطفل، كما لها دور في انخفاض التحصيل العلمي في مادة أو أكثر أو في كل المواد؛ مما يؤدي إلى شعور الطفل بالقلق والإحباط والتوتر، وعدم الثقة بالنفس، والخجل، وتدني تقدير الذات، وزيادة الاعتماد على الغير، وانخفاض دافعية الإنجاز، مما ينعكس على زيادة الأعباء لدى الآباء خاصة ولدى الأسر عامة، من خلال زيادة الإنفاق على الدروس الخصوصية؛ ليتمكن الطفل من اللحاق بركب زملائه، وكذلك عرقلة سير العملية التعليمية من جهة أخرى؛ الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الأطفال داخل الفصول الدراسية، ومن هنا جاءت الحاجة إلى القيام بدراسة تهدف إلى مساعدة هؤلاء الأطفال.

على ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

- ما أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من **التساؤلات الفرعية:**

١- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى المجموعة الضابطة؟

٤- هل توجد فروق بين القياسين البعدي، والتتبعي في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى المجموعة التجريبية؟

٥- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في

فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٦- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) لدى المجموعة التجريبية؟

٧- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) لدى المجموعة الضابطة؟

٨- هل توجد فروق بين القياسين البعدي، والتتبعي في فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على أثر البرنامج المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار، وتحسين فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك: معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغوية، والمتعلقات اللغوية، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة).

٢- إعداد اختبار لمهارات التفكير، ويتضمن: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال:

١- النتائج وما تقدمه من توصيات، قد تفيد العاملين المتخصصين في المجال التربوي والتعليمي، من أجل الحد من ظاهرة التسرب المدرسي التي قد تؤدي إلى ازدياد نسبة الأميين في المجتمع.

٢- التعرف على واقع الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) في المرحلة الابتدائية، بالكشف عن أهم جوانب الضعف عندهم، وتحديد صعوبات عملية التفكير لديهم ومدى ارتباطها بصعوبات فهم القراءة، حتى يتمكن المعلمون وأصحاب القرار من تقديم المساعدة والعون لهم عبر تحديد أهم الطرق المناسبة للكشف عنهم، وعلاجهم، والتعرف على طرق حل مشكلاتهم.

مصطلحات الدراسة:

١- مهارات التفكير:

تعرف مهارات التفكير بأنها: " عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات "(جودت أحمد سعادة، ٢٠٠٣، ص ٤٥).

ويعرف الباحث مهارات التفكير بأنها: عملية عقلية، تتضمن مجموعة من القدرات: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، والتعرف على العلاقات والأنماط، وصياغة الأفكار، يستخدمها الطفل بصورة منفردة أو مجتمعة لمعالجة المعلومات ووصف الأشياء لتحقيق أهداف تربوية متنوعة.

ويقصد بها الباحث إجرائياً: قدرة الطفل ذي صعوبة في التعلم(فهم القراءة) على القيام ببعض الأنشطة العقلية ليحصل على درجة في الأداة المعدَّة لذلك(اختبار مهارات التفكير)، وتشتمل تلك المهارات على الآتي:

* **التصنيف:** تجميع الأشياء على أساس الخصائص المشتركة فيما بينها، من خلال تناول الطفل للأشياء المتكافئة أو المتشابهة ووضعها في فئات معينة.
* **الترتيب:** أن يختزن الطفل بعض المفاهيم مرتبة حسب حجمها أو طولها أو ارتفاعها أو عمرها أو غير ذلك من الخصائص.
* **الاستنتاج:** القدرة على استخلاص النتائج، وخصوصاً عند البحث عن حلول للمشكلات.
* **التعرف على العلاقات والأنماط:** مثل علاقات: التناظر، والترادف، والتضاد.
* **صياغة الأفكار:** بما أن الفكرة هي المعلومة التي يدور حولها الموضوع، تعتبر عنواناً أو ملخصًا للموضوع، وتتطلب صياغة الفكرة السلاسة في عرضها، والوضوح في التعبير عن مضمونها، ومراعاة التسلسل في فقراتها، ومراعاة أدوات الربط بين جملها، والانتقال من السؤال إلى الجواب.

٢- صعوبات التعلم(فهم القراءة):

يعرف جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٨، ص ١٦٨) الطفل ذا صعوبة فهم القراءة بأنه: " الطفل الذي يستمر في القراءة وهو لا يفهم ما يقرأه، سواء في منهج دراسي معين أو في جميع المناهج الدراسية ".

ويعرف الباحث الطفل ذا صعوبة فهم القراءة بأنه: الطفل- في الفصل الدراسي العادي - الذي يُظهر انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن أقرانه، ويتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنه يظهر انخفاضاً دالاً في الأداء الفعلي في القراءة(فهم القراءة) عن أدائه المتوقع في ضوء قدرته العقلية العامة بمقدار صف دراسي أو أكثر، ويستبعد منه حالة: صعوبة فك الشفرة، والإعاقة السمعية والبصرية

والبدنية، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، والمشكلات البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.

كما يعرف الباحث إجرائياً صعوبات فهم القراءة لدى الأطفال: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل أقل من مستوى الصف الرابع الابتدائي(عينة الدراسة) في اختبار فهم القراءة المتمثل في إدراك: معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغوية، والمتعلقات اللغوية.

٣- البرنامج :

يقصد به الباحث: مجموعة من الإجراءات التدريبية التي تتم في مجموعة من الجلسات التي تتضمن بعضًا من الأنشطة والتدريبات التي يمارسها أطفال الصف الرابع الابتدائي ذوو صعوبات فهم القراءة من خلال مجموعة من الأساليب خلال فترة زمنية محددة بهدف تنمية مهارات التفكير: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، صياغة الأفكار، من أجل تحسين قدراتهم على فهم المادة المقروءة بما يتضمنه ذلك من قدرة على إدراك: معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغوية، والمتعلقات اللغوية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة والمفاهيم الأساسية

المحور الأول: مفهوم التفكير وتنمية مهاراته:

أولاً: مفهوم التفكير.

ثانيًا: تصنيف مهارات التفكير.

ثالثًا: تنمية مهارات التفكير.

رابعًا:البرامج الخاصة بتعليم مهارات التفكير.

المحور الثاني: صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة(فهم المادة المقروءة)خاصة:

أولاً: تعريف صعوبات التعلم

ثانيًا: صعوبات عملية التفكير.

ثالثًا:صعوبات القراءة(فهم المادة المقروءة).

رابعًا: تشخيص صعوبات التعلم.

أوجه الاستفادة من الإطار النظري.

الفصل الثاني

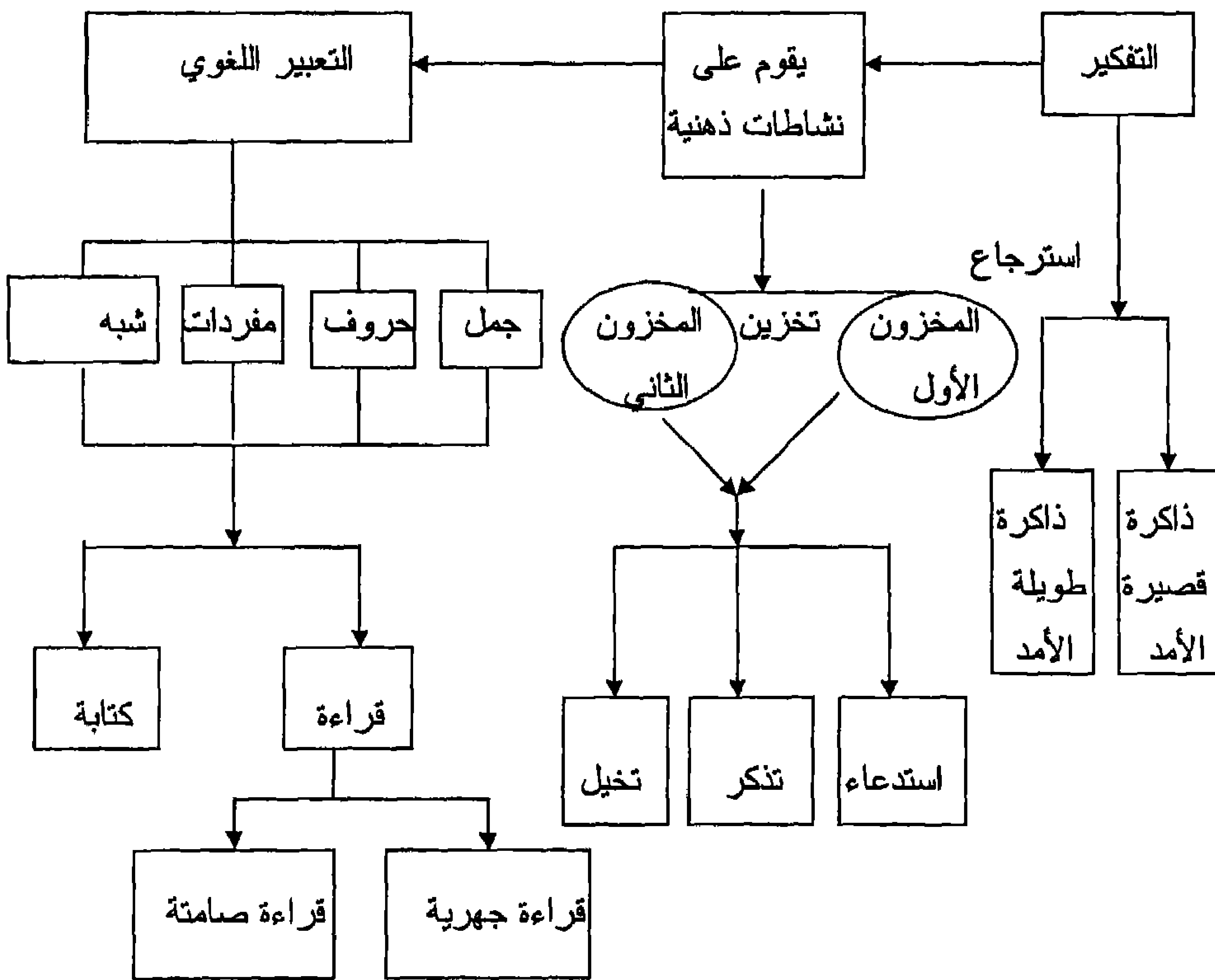
الإطار النظري للدراسة والمفاهيم الأساسية

يتناول هذا الفصل مفهوم التفكير ومهاراته، وتصنيفاته، وتنمية مهاراته، إضافة إلى مفهوم صعوبات التعلم(فهم القراءة)، وذلك بهدف الوقوف على العلاقة بين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة كما يوضحها الشكل التالي(الذي يوضح كيف أن التفكير يساعد في الوصول إلى فهم المادة المقروءة). كما يلقي هذا الفصل الضوء على صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة(فهم القراءة)خاصة، وذلك بُغية الوقوف على العلاقة بين التفكير وفهم المادة المقروءة.

تظهر العلاقة بين التفكير واللغة والقراءة من خلال الشكل رقم(٢-١) الذي قدمه نبيل عبد الهادي وآخرون(٢٠٠٣، ص١٣٩):

الشكل رقم(٢-١)

يوضح العلاقة بين التفكير واللغة والقراءة



من خلال الشكل السابق يجد الباحث أن التفكير يمر بمراحل متعددة حتى نصل بالنهاية إلى

القراءة الصامتة(فهم المادة المقروءة)، وهناك مجموعة من النشاطات الذهنية منها: التـذكر والتخيـل والتفسير، ثم ينتقل ذلك عن طريق التعبير اللغوي بما يحويه من مفردات وحروف وشبه جمل وجمـل للوصول إلى القراءة بأنواعها(الجهرية والصامتة) وكذلك الوصول لمهارة الكتابة.

المحور الأول: مفهوم التفكير وتنمية مهاراته:

يركز هذا المحور على مفهوم التفكير وتصنيفاته، وتنمية مهاراته، والبرامج الخاصـة بتعلـيم مهاراته وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: مفهوم التفكير:

تشير المراجع والأدبيات النفسية إلى مفهوم التفكير من خلال نظرياتـه والآراء التـي سـجلت لتوضيحه وفهمه، ولاسيما من خلال تعدد النظريات المفسرة له ومنها: نظرية التعلم السلوكية، ونموذج التكوين العقلي، والنظرية المعرفية، ونظرية معالجة المعلومات، نظراً لاهتمـام معظمهـا بمهـارات التفكير محل الدراسة بشكل مباشر.

وبالنسبة **لنظرية التعلم السلوكية** فقد اعتبرت أن الفترة الواقعة بين المثير والاستجابة تعد عملية تفكير، وكذلك الخبرة التي تشكل نتيجة التعلم هي نابعة من مرتكزات التفكير، وفي ضوء ذلك تـرى السلوكية أن سلوك التفكير مُتَعلم ومُكتسب بطريقة النماذج الأخرى نفسها من السلوك مثل: الاهتمامات والمواقف والمعرفة والمهارات(Mangal, 2002, p. 357). ولهذا تفسر النظرية السـلوكية عمليـة التفكير من خلال عدة نقاط وهي:

- أهمية التعلم عن طريق الممارسة والتكرار لتشكيل عملية التعلم، فإنها لم تنكر التفكيـر أو الجانـب المعرفي بهذه الناحية.
- إن تركيزها على الخبرة، يعتبر اعترافًا بالتفكير لأن الخبرة لا تحدث إلا إذا تم تخزينها في الذاكرة واستدعاؤها عند اللزوم.
- اعتبرت اختفاء المحاولات الخاطئة والتركيز على الاستجابات الصحيحة، دليلاً على أهمية التفكير.
- ركزت على المثيرات التعزيزية وعلى التفريق فيما بينها، بحيث لكل مثير أهمية لدى العضو وهذا يركز بشكل أو بآخر على الجانب التفكيري(نبيل عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٧٩).

لقد أفادت الدراسة الحالية من هذه النظرية في ضوء اعتبارها أن سلوك التفكير مُتَعلم ومُكتسب وقائم على الممارسة والتكرار والخبرة السابقة، وتعزيز الاستجابات الصحيحة عن طريق تقديم التغذية الراجعة، وقد أبرز الباحث ذلك أثناء جلسات البرنامج.

كما ذكر كل من فؤاد أبو حطب(١٩٩٦، ص ص ٢١٨-٢٢٦) وفتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٦، ص ص ١٤٦-١٥٢) أن جيلفورد(Guilford) قدم **نموذجه عن التكوين العقلي(بنية العقل)** الذي رأى فيه أن النشاط العقلي متعدد الأبعاد: **محتوى النشاط العقلي** الذي يحتوي على خمس مكونـات هـي:

المحتوى البصري، المحتوى السمعي، والمحتوى الرمزي، ومحتوى المعاني، والمحتوى السلوكي، **وكيفية عمل النشاط العقلي** الذي يشتمل على ست عمليات هي: المعرفة، وذاكرة التسجيل، وذاكرة الاحتفاظ، والإنتاج التباعدي، والإنتاج التقاربي، والتقويم، **ونواتج النشاط العقلي** ويشتمل على ست عمليات هي: **الوحدات:** مثل كلمة معينة أو تصور معين أو فكرة، **والفئات:** وهي عبارة عن تصنيفات لوحدات المعلومات وفقًا للخصائص المشتركة فيما بينها، **والعلاقات:** مثل علاقات التشابه أو التضاد أو التقابل أو الاختلاف، **والمنظومات:** وتتعلق بصياغة المعلومات كالمبادئ أو منظومات الأشكال أو الألوان أو الأحجام أو الأفكار، **والتحويلات:** وتتعلق بالتعديلات التي يمكن إدخالها على المعلومات السابق استيعابها، **والتضمينات:** مثل الاستدلالات أو التنبؤات التي يمكن اشتقاقها من المعلومات الحالية والتي يمكن تطبيقها فيما بعد.

طبقًا لهذه النظرية فإن أنماط المعلومات التي يستقبلها الفرد من البيئة من خلال حواسه سواء ما يتعلق منها بالحروف أو الأرقام أو ما يتعلق بالمفاهيم اللغوية أو المشاعر التي ترتبط بسلوك الآخرين تعتمد على كيفية استفادته بها من وقت استقباله لها حتى وقت معالجته لها من خلال التعرف على المعلومات والاحتفاظ بها واستعادتها كما هي والتفكير بها لإنتاج إجابة واحدة محددة، أي تعميم وانتقال الأفكار المتعلقة بالموقف المشكل، وإيجاد حلول للمشكلات المقدمة دون معرفة مسبقة للصحيح، ثم إصدار أحكام تقويمية للوصول إلى المعلومات كناتج لعملية التجهيز والمعالجة، وهذه النظرية تحدد سلسلة من الخطوات التي نعالج بها المعلومات والمراحل الظاهرة لهذه المعالجة قد تكون: التعرف على المعلومات، الاحتفاظ بالمعلومات واستعادتها كما هي، يلي ذلك التفكير بمعلومات معينة إنتاج إجابة واحدة محددة، للوصول إلى حلول متعددة للمشكلات، والحكم على مدى دقة وصحة المعلومات المعطاة. وفي ضوء ذلك استفاد الباحث من ذلك النموذج من خلال اعتماده في البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة نظرياً على العمليات المعرفية، حيث تم تدريب الأطفال على (التشابه- الاختلاف- التضاد- التقابل- الترتيب- التصنيف- التناظر- صياغة الأفكار- المقارنة- الاستنتاج).

كما تركز **النظرية المعرفية** في خلفيتها على الجوانب العقلية في ضوء إطارين: **الأول إطار الحاسب الإلكتروني**، يرى أن المعلومات التي يتلقاها الفرد تنتقل إليه عن طريق الحواس، ثم تنتقل إلى الذاكرة، ويتم معالجتها وتخزينها أو استدعاؤها، وهذا شبيه ما يحدث في الحاسب الإلكتروني حيث يتلقى المعلومات عن طريق ما يسمى المدخلات، ومن ثم تحدث التعليمات من خلال البرنامج المستخدم، ومن ثم المخرجات، والثاني **الإطار البيولوجي**، الذي يعتبر أن المعلومات التي يتلقاها الفرد تنتقل عن طريق الحواس إلى الذاكرة، فتأخذ ما تريد وتهمل ما تريد، وهذا بحد ذاته شبيه بعملية التمثيل الضوئي التي تحدث في النباتات(نبيل عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٨٠). ويتضح مما سبق أن النظرية المعرفية تركز على كيفية الحصول على المعلومات ومعالجتها، وعلى كيفية استرجاعها- عبر ثلاثة جوانب مهمة لتشكيل عملية التفكير وهي: البناء الحسي، والبناء المعرفي، والإدراك المعرفي.

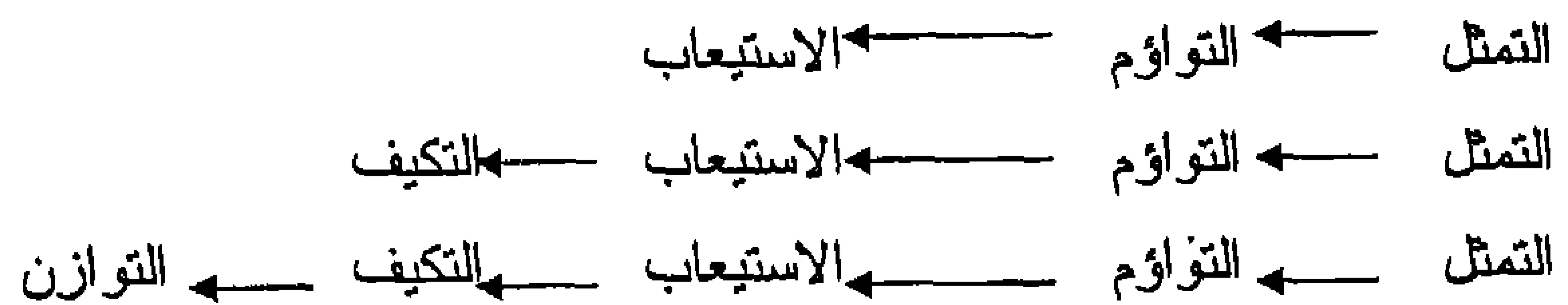
ونظراً لاهتمام النظرية المعرفية بالجانب البيولوجي للفرد والبيئة المحيطة به كاتجاه معرفي، فقد أشار سعيد عبد العزيز(٢٠٠٧، ص ص ٧٠-٧٣) في محاولته لتفسير وجهة نظر **بياجيه(Piaget)** في تحديد العمليات المعرفية عند الطفل إلى النواحي التالي:

١- **التكيف:** ينتج التكيف عن عملية التمثل والمواءمة فإذا اتفقت الخبرة التي يواجهها الطفل مع ما يوجد لديه من خبرات سميت تمثلاً، وإذا كانت لا تناسب خبراته فإنه سيضطر لإعادة بناء نظام للخبرات والعالم من حوله حتى يتكيف مع الخبرة الجديدة وهذه العملية تسمى بالمواءمة، حيث تسمى عملية الاستجابة للبيئة طبقًا للبناء المعرفي للفرد عملية **التمثل**. فالتمثل عملية يأخذ بها الطفل الأحداث الخارجية والخبرة ويوحدها في أنظمته المعرفية وهي عملية إدماج المعلومات والخبرات الجديدة داخل البناء المعرفي حتى يستطيع تفهمها وإدراكها.

٢- **المواءمة:** هي أن يُغير الطفل ما لديه من خبرات ومعارف عن الشيء الذي يواجهه؛ حتى يتناسب مع الشيء الخارجي، وهي ضرورية للتكيف وبدون عملية التكيف لا تحصل المواءمة، والعلاقة بينهما تبادلية ويحدث التوازن عندما يكون هناك انسجام بين المواءمة والتمثل.

٣- **التنظيم:** يقوم الطفل عن طريقه بعملية تنظيم الخبرات وترتيبها وإعادة بناء نظام فهمه للعالم؛ حتى يتكيف مع الخبرة الجديدة.

٤- **التوازن:** عملية ذهنية معرفية تتوسط بين عمليتي التمثل والمواءمة، فإذا كان الانسجام بينهما كان التوازن، وإذا اختل التوازن بينهما كان فقدان التوازن بين الفرد والبيئة، وكلما استطاع الفرد تحقيق التوازن بينه وبين بيئته، زادت ثقته بنفسه. ويمكن تمثيل ما سبق بالنموذج التالي:



ويلاحظ من خلال النموذج السابق أن عمليتي التمثل والمواءمة عمليتان متكاملتان، وأن تحقيق التوازن بينهما أمر ضروري من أجل التكيف، فالخبرات الجديدة هي التي تدفع الطفل إلى أن يتمثل أشياء جديدة ومن ثم استيعابها(المواءمة معها) والتكيف معها، أما إذا كانت الخبرات الجديدة تفوق قدراته العقلية فإن ذلك سيكون مؤذياً له. ومن هنا تأتي أهمية التوازن أي وجود الاتزان بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان.

ويرى بياجيه(Piaget) أن عملية النمو الفكري العقلي لدى الأطفال ترجع إلى النشاط المستمر بين عمليتي التمثل والمواءمة، أما إذا ما نشطت عملية المواءمة على حساب عملية التمثل فهذا سوف يؤدي إلى التقليد، وأن نمو التفكير يسير من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها بشكل تدريجي هرمي، تشكل المرحلة الحركية قاعدته ومرحلة العمليات العقلية المجردة قمته. وتبعًا لذلك فإن أي خبرة يكتسبها الفرد تعتمد على كلتا العمليتين: التمثُّل والمواءمة، فما يتفق مع البنية المعرفية لدى الفرد

يسهل استيعابه أو تمثله، أما الخبرات التي لا تتفق مع البنية المعرفية لدى الفرد يحدث لها تكيف أو مواءمة، وبالتالي فإن أغلب الخبرات تشتمل على عمليتين هامتين متكافئتين هما: **المعرفة** وهي التي تطابق التمثل أو الاستيعاب، **والمواءمة** التي تكون نتاج تعديل البنية المعرفية، وبالتالي فإن المواءمة عامل أساسي للنمو العقلي(الفكري)(سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٧، ص ص ٧٢- ٧٣؛ نبيل عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ص ص ٨٠-٨٢).

في ضوء العمليات المعرفية حدد بياجيه(Piaget) أربع مراحل للنمو المعرفي عند الطفل وهي: مرحلة التفكير الحسي الحركي، ومرحلة تفكير ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات العيانية، ومرحلة العمليات المجردة، وتركز الدراسة الراهنة على **مرحلة العمليات العيانية(من سن ٧ إلى سن ١١أو ١٢)** كون عينة الدراسة تنتمي إلى هذه المرحلة العمرية وذلك بتوضيح أهم خصائص هذه المرحلة:

- يبدأ الطفل في التفكير المنطقي عن طريق تعلم بعض العمليات المنطقية المميزة مثل؛ عملية الجمع ويتطلب المظاهر المعرفية الأساسية مثل(الأعداد والتصنيف والحفظ)، ومع ذلك فإنه في هذه المرحلة يفكر فقط بالأشياء الملموسة.
- يتحول تفكير الطفل إلى الاستدلال بدلاً من تناول الأشياء بمظهرها السطحي، والتمركز حول الآخرين بدلاً من التمركز حول الذات، وتنمو لديه القدرة على إدراك القابلية العكسية واستخدام الأرقام والترابطات العددية، ويظهر نمط التفكير الرمزي.
- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.
- يحدث التفكير عبر الموضوعات المادية الملموسة.
- يتطور مفهوم الحجم والوزن والكتلة، وتنمو القدرة على التصنيف والترتيب.
- تتطور عمليات التفكير في أكثر من بعد واحد، حيث يبدأ الطفل في تقديم تفسيرات للأحداث، وكذلك يستطيع أن يدرك العلاقات بين الأشياء(عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي، ١٩٩٧، ص ٨٢؛ عماد الزغلول، ٢٠٠٣، ص ص ٢٢٢-٢٣٠؛ Bee, 1995, p. 213 ; Robertson, 1999, pp. 61- 65).

أفادت الدراسة من هذه النظرية من خلال: التعرف على خصائص تفكير الأطفال في مرحلة العمليات المادية(من سن ٧ - ١١ أو ١٢ عام) وهم الأطفال الذين تُجرى عليهم الدراسة، وأن عمليات التفكير لدى الفرد تنشأ نتيجة للنضج والتدريب والخبرة، عبر سلسلة من المراحل المتتالية والتي تؤدي إلى الفهم.

ميَّز ستيرنبرج(Sternberg) **في نظرية معالجة المعلومات** بين ثلاثة أنواع مختلفة من مكونات معالجة المعلومات وهي: ما وراء المعرفة، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٦، ص ٢٦٢).

ولذلك وضح ستيرنبرج(Sternberg, 1985, pp. 236-237) أن التدريب على عمليات الأداء يتم من خلال المكونات الفرعية التالية:

(أ)الاستدلال الاستقرائي: ويتضمن تدريب الأطفال على العمليات المعرفية التالية:

١- التشفير: استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

٢- الاستنتاج: التعرف على العلاقات الأساسية في الفقرة.

٣- الخرائط التخطيطية: التعرف على العلاقات الثانوية بين العلاقات الرئيسة في الفقرة.

٤- التطبيق: الاحتفاظ بالعلاقات التي تم استنتاجها في الفقرة.

٥- المقارنة: تقييم كيفية اختلاف الاستجابة من شخص لآخر.

٦- التبرير: مقارنة اختيار الأفضل بالاختيار النموذجي، واعتباره أفضل اختيار.

(ب) الاستدلال الاستنتاجي: ويشتمل على تدريب الأطفال على العلاقات التي يمكن أن تتضمن الأنواع الثلاثة الآتية:

١- الاستنتاج اللفظي: مثل: المماثلة، والتضاد، والترتيب التنازلي، والترتيب التصاعدي، والتناظر، والتساوي، والجزء إلى الكل، والكل إلى الجزء، والتنبؤ، والإكمال، والكلمة.

٢- الاستنتاج الشكلي: مثل: حجم التغيير، وشكل التغيير، والفرق في لون التغيير، وحد التغيير، وإضافة الأجزاء، وحذف الأجزاء، وتحويل الأجزاء، واستبدال الأجزاء، وانعكاس الأجزاء، والإغلاق الكلي.

٣- أخطاء الاستنتاج الشائعة: مثل: النموذجية، والاستنتاجات التي ليس لها علاقة بالموضوع، والاعتماد على الحلول المتاحة، وتركيز الانتباه على جزء دون الأجزاء الأخرى، والاستدلال الانفعالي، والهجوم على شخصية الفرد، والاعتقاد بأنه إذا كان الكل صحيحًا فإن أجزاء الكل صحيحة أيضاً، والاعتقاد بأن صحة الأجزاء يترتب عليها صحة الكل، والاعتقاد بأن الصدفة يمكن التحكم فيها، وتصور الأحداث على أنها من صنع البشر، والاحتكام إلى رأي السلطة، والمبالغة في التكبير أو التصغير، والعبارات الواجبة، والسبب الكاذب، والبرهان القائم على رأي الأغلبية، والبرهان القائم على التجاهل.

وتماشيًا مع هذه النظرية فإن التفكير متصل بالمعلومات التي يستقبلها الفرد من البيئة عبر حواسه وطبيعة عملية التفكير تعتمد على كيفية استفادة الفرد منها وقت استقباله لها حتى وقت معالجته لها عند مستويات عمق متنوعة من حل مشكلة أو وضع خطة. وهذه النظرية تحدد سلسلة من الخطوات التي تعالج بها المعلومات والمراحل الظاهرة لهذه المعالجة قد تكون: تسجيل المعلومات، استرجاع المادة المتعلقة بهذه المعلومات من الذاكرة واستخدامهما بصورة هادفة.

والبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الراهنة اعتمد على العمليات المعرفية حيث تم تدريب الأطفال على الاستدلال الاستقرائي الذي يركز على: التعرف على العلاقات الأساسية في الفقرة، والتعرف على العلاقات الثانوية بين العلاقات الرئيسة في الفقرة، وكذلك تدريبهم على الاستنتاج اللفظي الذي يركز على: التشابه، والاختلاف، والترتيب، والتصنيف، والتناظر، والعلاقات والأنماط، والمقارنة، والاستنتاج.

بالاستناد إلى تلك النظريات تناول الباحثون مفهوم التفكير من جوانب عدة، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

عرّف أحمد زكي صالح(١٩٨٨، ص ١٧٥) التفكير أنه: " تكوين فرضي معين يعتمد على مجموعة من المتغيرات المتوسطة مثل: التجريد، والتعميم، والتصنيف، ويظهر في صورة أساليب سلوكية مختلفة يمكن قياسه".

بينما عرف محمد خليفة بركات(١٩٩٤، ص ٢٢٩) التفكير على أنه: " أرقى العمليات العقلية التي توجد بدرجة راقية ومتطورة عند الإنسان بما يميزه عن باقي الأحياء، وهو نشاط عقلي يستخدم الإدراك والتصور والتذكر في توجيه الطاقة الذهنية لحل المشكلات، ومواجهة المواقف المعقدة أو الجديدة والتي تتطلب تصرفاً معيناً مقيداً بالظروف المحيطة والعلاقات الموجودة بين أجزاء هذا الموقف أو بينه وبين مواقف أخرى سابقة من تجارب الشخص الماضية ".

وعرفت نايفة قطامي(٢٠٠١، ص ٨٦) التفكير بأنه: " العملية الذهنية التي يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف، ويولد فيها الأفكار، ويحللها ويحاكمها، ويعيد تنظيمها، وترميزها بهدف إدماجها في بنائه الذهني".

وعرّف مجدي عبد الكريم حبيب(٢٠٠٣، ص ١٨) التفكير أنه: " التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما".

ورأى حسن حسين زيتون(٢٠٠٣، ص ٦) أن التفكير: " مجموعة من العمليات/ المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل وهذه العمليات/ المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة".

وأشار جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣، ص ٤٠) إلى أن التفكير هو عبارة عن : "مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول".

وهناك من يعرف التفكير أنه نمط من السلوك نقوم فيه باستخدام (رموز، وإشارات)، من أجل حل بعض المشكلات(Mangal, 2002, p. 355 ;Covington, 1998, p. 168). وفي ضوء العرض السابق يمكن استخلاص عدة نقاط تشكل تصورا عاما لمفهوم التفكير وهي:

١- التفكير نشاط عقلي مميز للإنسان عن غيره من المخلوقات.

٢- التفكير عملية داخلية نستدل عليه من خلال الموقف المثير وخصائص السلوك النهائي.

٣- التفكير نشاط عقلي قابل للتعلم وللملاحظة والتدريب.

٤- تعتبر المفاهيم واللغة والمعاني وغيرها أدوات للتفكير.

ويعرف الباحث التفكير على أنه: العملية العقلية بين المثير والاستجابة، وما يتخللها من عمليات داخلية وتداعيات في الخبرة الواقعية للفرد.

إن التفكير قائم على عدة مهارات، لذا فإن الأمر يتطلب ضرورة التفريق بين المفهوم والمهارات الخاصة به، وذلك نظراً لأن **التفكير** عملية كلية يتسنى للفرد عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار، أو استدلالها، أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى. أما **مهارات التفكير** فهي: عمليات محددة تُمارس وتُستخدم عن قصد في معالجة المعلومات مثل: مهارات تحديد المشكلة، وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل أو الادعاءات(فتحي عبد الرحمن الجروان، ١٩٩٩، ص٣٥). ومن هنا أخذ البعض بتعريف مهارات التفكير، فعرفها جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣، ص ٤٥) أنها: "عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات".

وبعد التفريق بين التفكير ومهاراته فإن الباحث عرّف مهارات التفكير على أنها: عملية عقلية، تتضمن مجموعة من القدرات: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، والتعرف على العلاقات والأنماط، وصياغة الأفكار، يستخدمها الطفل بصورة منفردة أو مجتمعة لمعالجة المعلومات ووصف الأشياء لتحقيق أهداف تربوية متنوعة.

من خلال التوصل إلى تعريف مهارات التفكير، وتبني الباحث المهارات المتمثلة في: التصنيف، والترتيب والاستنتاج، والتعرف على العلاقات والأنماط، وصياغة الأفكار، فإن الأمر يتطلب إلقاء الضوء على تصنيف مهارات التفكير.

ثانيًا: تصنيف مهارات التفكير:

يعتبر التفكير مصطلح متعدد الجوانب والمهارات، وهناك ستة أنواع من التفكير هي الأكثر

احتمالاً للاستخدام هي: التفكير اليومي، والتفكير الفني، والتفكير المنطقي الرياضي، والتفكير التفسيري، والتفكير الإنتاجي، والتفكير الموجه(Turner, 1977, p. 30). ويضيف جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩، ص ٣٦٥) أن هناك مجموعة من مهارات التفكير متمثلة في الآتي: المقارنة، والتلخيص، والملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والنقد، والبحث عن المسلمات أو الافتراضات، والتخيل، وجمع البيانات وتنظيمها، وفرض الفروض، وتطبيق الحقائق والمبادئ على المواقف الجديدة، واتخاذ القرار، وتصميم المشروعات أو البحوث.

كما قدم فتحي عبد الرحمن الجروان(١٩٩٩، ص ٥١) نموذجًا لعمليات التفكير ومهاراته متمثلة في الآتي: **مهارات التفكير الأساسية**: المعرفة والاستدعاء، والاستيعاب والتفسير، والملاحظة، والتطبيق، والمقارنة، والتصنيف، وتنظيم المعلومات، **وعمليات مركبة**: التفكير الناقد(استنباط، واستقراء، وتقويم)، والتفكير الإبداعي(التخيل، والأصالة، والمرونة، والطلاقة)، وحل المشكلات(التحليل، والتركيب، والتقويم)، واتخاذ القرار(تحديد الهدف، وتوليد الحلول، ودراسة الحلول، وترتيب الحلول، وتقويم أقوى حلّين، واختيار أفضل الحلول)، **وعمليات فوق معرفية**: تخطيط، وتقييم، ومراقبة.

ويلاحظ من النموذج السابق أن مهارات التفكير الأساسية تعتبر المرحلة الأولى والأساسية في حياة الطفل، وتعتمد عليها بقية مهارات التفكير المركبة المتمثلة في(التفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) والمهارات فوق المعرفية، ومن هنا جاء اهتمام الباحث بمهارات التفكير الأساسية لدورها الحاسم فيما بعد في تعلم المهارات.

وقد صنف البعض مهارات التفكير باعتبارها **عملية عقلية** إلى التفكير الإدراكي الحسي أو المادي، والتفكير المفاهيمي أو المجرد، والتفكير التأملي، والتفكير التقاربي، والتفكير التباعدي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، التفكير غير الموجه، والتفكير الحدسي(زيد الهويدي ومحمد جهاد جمل، ٢٠٠٣، ص ١٩١؛ Lahey, 1986, p p. 270-271; Sdorow& Rickabaugh, 2002, pp. 284-285). وفي ضوء هذا التصنيف يمكن أن يميز **التفكير بوصفه عملية عقلية معرفية** بالخصائص التالية:

* التفكير نشاط عقلي مباشر: يعتمد على الإحساس والإدراك المباشر وعلى المعلومات والخبرات السابقة والمتجمعة في الذاكرة.
* ينطلق التفكير من الخبرة الحسية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها فقط.
* اللغة هي الواقع المباشر للتفكير.
* التفكير جزء من بنية الشخصية ككل(مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦، ص ٣٩).
* التفكير هو أساسًا نشاطًا معرفيًا.

* إنه دائماً موجه نحو إنجاز غرض ما.

* التفكير هو نشاط رمزي، يتم فيه حل عقلي للمشكلة عن طريق بعض الإشارات والرموز والصور العقلية (Mangal, 2002, pp. 355-356).

واقترح ستيرنبرج(Sternberg, 1986) تصنيفاً لمهارات التفكير المتمثلة بالآتي: **مهارات التفكير فوق المعرفية** مثل: التخطيط، والضبط والمراقبة، والتقييم، **ومهارت التفكير المعرفية**: وتشمل على: **مهارات التركيز**: تعريف المشكلة، وصياغة الأهداف المختلفة، **ومهارات جمع المعلومات**: الملاحظة، وطرح الأسئلة. **ومهارات التذكر**: ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ومهارة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد. **ومهارات تنظيم المعلومات**: مهارة المقارنة، والتصنيف، والترتيب. **ومهارات التحليل**: تحديد الخصائص والعناصر، وتحديد العلاقات والأنماط. **والمهارات التوليدية**: التوضيح، والاستنتاج، والتنبؤ، وتمثيل المعلومات برموز. **ومهارات التكامل والدمج**: التلخيص، وإعادة البناء المعرفي. **ومهارات التقويم**: وضع المعايير، واتخاذ القرار، وتقديم الأدلة والبراهين، وكشف الأخطاء.

كما وضع مارزانو وآخرون .Marzano, et al(١٩٩٧، ص ١٠٠) تصنيفاً لأبعاد التفكير يتمثل في الأبعاد الآتية: **الميتا معرفة(ما وراء المعرفة)**: المعرفة بالذات والتحكم فيها، والمعرفة بالعملية المعرفية والتحكم فيها، **والتفكير الناقد والإبداعي، وعمليات التفكير**: وتتضمن العديد من المهارات وهي: الملاحظة، والمقارنة، والاستنتاج، وهناك ثماني عمليات تفكير في إطار نموذج أبعاد التفكير وهي:(تكوين المفهوم، وتكوين المبدأ، والفهم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والبحث، والصياغة، والخطاب اللفظي)، **ومهارات التفكير الأساسية** وتشتمل على المهارات الآتية: **مهارات التحديد**(تحديد المشكلات، وتحديد الأهداف)، **ومهارات جمع المعلومات**(الملاحظة، وصياغة الأسئلة)، **ومهارات التذكر**(الترميز، والاستدعاء)، **ومهارات التنظيم**(المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل)، **ومهارات التحليل**(تحديد الخصائص والمكونات، وتحديد العلاقات والأنماط، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد الأخطاء)، **ومهارات التكامل**(التلخيص، وإعادة البناء)، **ومهارات التقييم**(تحديد المحكات، والتأكد)، **والمعرفة بمجال محتوى معين.**

كما حدد فهيم مصطفى محمد(٢٠٠١أ، ص ص ١٤٤-٢٠٥) مهارات التفكير العملية في المدرسة الابتدائية كالآتي: **مهارة صياغة الأفكار** وهي المعلومة التي يدور حولها الموضوع، وتعتبر عنواناً أو ملخصاً للموضوع، **ومهارة التنظيم أو الترتيب** وهي تتعلق بترتيب الأشياء في تتابع أو تسلسل وفق بعد معين(كالطول أو الوزن أو الحجم أو إدراك العلاقة بين متوالية عددية)، **ومهارة التصنيف** من خلال تناول الطفل للأشياء المتكافئة أو المتشابهة ووضعها في فئات معينة، وتنقسم هذه المهارة إلى مهارات فرعية هي(التشابه، والاختلاف، والمقارنة)، **ومهارة الاستماع** وهناك أنواع متعددة للاستماع منها: (الاستماع العرضي، والاستماع التقديري، والاستماع التحليلي)، **ومهارة الحوار**

و**المناقشة** التي يستخدمها الطفل في مواقف ومشكلات دراسية عديدة، وبالمناقشة والحوار يكتسب الطفل المعلومات، ويتعلم كيف يتعامل مع الحقائق والمشكلات، و**مهارة تناول المعلومات** وهي القدرة على الحصول على المعلومات وتنظيمها وتوظيفها وكيفية التعامل معها، والقدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة، و**مهارة الاستنتاج**، و**مهارة القراءة**، ويتوقف استعداد الطفل في تعلم المهارة على نضجه من الناحيتين: العقلية والجسمية، ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها، ودور المهارة الاجتماعي، والتفكير السليم، و**مهارة التلخيص** وهي تدوين المعلومات الرئيسة وإعادة عرضها بإيجاز بهدف تثبيت الأفكار الرئيسة في الموضوع المراد تلخيصه، و**مهارة التفكير المنطقي(الفرض والاستدلال)**، و**مهارة التفكير الابتكاري**، و**مهارة التخطيط**.

وبعد استقراء مفهوم التفكير، وتحليل تصنيفاته، وبعد الاطلاع على مناهج الصف الرابع الابتدائي(عينة الدراسة)، لاحظ الباحث مايلي:

١- معظم النظريات والنماذج ركزت على مهارات التفكير الأساسية، حيث ركز نموذج التكوين العقلي لجيلفورد على مهارات التفكير التالية(التصنيف، والعلاقات والأنماط المتمثلة في التشابه أو التضاد أو التقابل والاختلاف)، وكذلك ركز بياجيه في مرحلة العمليات العيانية على مهارات التفكير التالية(التصنيف، والاستنتاج أو الاستدلال، والترتيب، وعلاقات وأنماط)، وكذلك ركزت نظرية معالجة المعلومات على مهارات التفكير التالية(الاستنتاج، والعلاقات اللفظية، والترتيب).

٢- لاحظ الباحث من خلال استقراء تصنيفات مهارات التفكير أن معظمها ركز على مهارات التفكير التالية(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، والعلاقات والأنماط، وصياغة الأفكار) وخصوصاً لدى الأطفال، فقد ركز كلاً من فتحي عبد الرحمن الجروان وجابر عبد الحميد جابر على مهارات التفكير التالية(التصنيف، والاستنتاج)، وكذلك نجد أن ستيرنبرج ومارزانو وآخرين ركزوا على مهارات التفكير التالية(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وصياغة الأفكار وتحديد الأفكار الأساسية)، وكذلك نجد فهيم مصطفى محمد قد ركز على المهارات التالية(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وصياغة الأفكار).

٣- احتوت المناهج- في أهداف الوحدة الدراسية والأنشطة الصفية – على أسئلة تتطلب من الطفل القيام بمهام تختص بمهارات التفكير التالية(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار)، فيجد الباحث أن **اللغة العربية** تتضمن مهارات تفكير مثل: التمييز بين الاسم والفعل، وتصنيف الجمل والأفعال، واستخلاص الأفكار الرئيسية، وترتيب الحروف والأفكار الرئيسية، والاستنتاج، والتعرف على علاقات الترادف والتشابه والتضاد والمفرد والمثنى والجمع والتذكير والتأنيث. وكذلك نجد أن **الرياضيات** تتطلب الاستنتاج والمقارنة بين الأعداد، وترتيب الأعداد تصاعديًا أو تنازليًا، وحل المسائل الرياضية التي تتطلب الاستنتاج أو المحاكمة العقلية، وتفسير الظواهر المختلفة رياضياً، بالإضافة **لمادة العلوم والحياة** التي تتطلب التمييز بين الكائنات الحية وتصنيفها،

واستنتاج بعض القضايا الهامة(علل، ماذا يحدث لو؟، بِمَ تفسر؟، فكر ثم أجب)، فضلاً عن تناول **مادة الدراسات الاجتماعية** لمهارات التفكير مثل: التمييز بين الجهات الأربع، وتصنيف المحافظات والحيوانات والمحاصيل وأنواع السياحة والأعياد، والاستنتاج(ماذا يحدث لو؟، ضع علامة صح أو خطأ، بِمَ تفسر؟، ماذا تفعل إذا واجهتك؟، ماذا تفعل عندما؟).

وفي ضوء الملاحظات السابقة لاحظ الباحث تركيز النظريات المفسرة للتفكير، وتصنيفات مهارات التفكير، ومناهج الصف الرابع الابتدائي على مجموعة من مهارات التفكير وهي: التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، والعلاقات والأنماط، وصياغة الأفكار، الأمر الذي تتطلب من الدراسة الراهنة الاهتمام بها باعتبارها الركيزة الأولى لتعلم باقي المهارات وكذلك دورها المهم في شد انتباه الطفل نحو المادة الدراسية وانعكاسها على فهم المواد الدراسية، وبالتالي انعكاسها على التحصيل الدراسي، بعد عرض تصنيفات مهارات التفكير، لابد من التعرف على كيفية تنميتها.

ثالثًا: تنمية مهارات التفكير:

يظل التعلم والتفكير قطبين أساسيين يشغلان بال المهتمين بمجال علم النفس عامة والمعرفي خاصة؛ لأن التفكير يعتبر هدف من أهداف التعليم، وعلى المؤسسات التعليمية أن تبذل قصارى جهدها لممارسته؛ حيث أشار كل من محمد عبد الرحيم عدس(١٩٩٦، ص ص ٢٣٦-٢٣٧) وجودت أحمد سعادة(٢٠٠٣، ص ٦٩) إلى أن الاهتمام بتفكير الطفل وتنمية قدراته على الاستقلال ومواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته الدراسية أو في حياته الخاصة، تعد من المهام الأساسية للمدرسة الابتدائية، ويلاحظ أن المشكلات التي تثير تفكير الأطفال ترتبط ارتباطًا كبيرًا بالمحسوسات؛ لأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يصعب عليهم التفكير بالمعاني المجردة، لأن الحواس هي الأبواب والنوافذ التي تنفذ الخبرة منها إلى الطفل، وعن طريقها يدرك الطفل ما يحيط به، وبذلك يكتسب الخبرة المناسبة.

فإن اكتساب طريقة التفكير هو بمثابة تزويد الطفل بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المتغيرات في المستقبل، ومن هنا يكتسب تعليم وتنمية مهارات التفكير أهمية متزايدة لنجاح الفرد وتطور المجتمع. ويرى بعض الباحثين(حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ١٠١-١٠٣؛ زيد الهويدي، ٢٠٠٢، ص ٢٢٠٩؛ فتحي عبد الرحمن الجروان، ١٩٩٩، ص ص ٢٧- ٢٨) أن هناك ثلاثة مداخل لتعليم(تنمية) مهارات التفكير هي: التعليم المباشر للتفكير، والتعليم من أجل التفكير، والدمج في تعليم التفكير:

أما ما يتعلق **بالتعليم المباشر للتفكير** ينادي مناصروه بتعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة، بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، ومن أهم خصائص هذا المدخل ما يلي:

- يتم تعليم مهارات التفكير بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية.

- يتم تحديد المهارة منذ بداية الحصة.
- لا يوجد علاقة بين المهارة و المنهاج الدراسي العادي.
- يراعى أن يكون محتوى الدرس بسيطاً حتى لا يتداخل أو يعطل تعليم مهارة التفكير.
- يتم تعليم المهارات بشكل تدريجي عادة بحيث يخصص لكل مهارة عدد من الدروس المتعاقبة يركز فيها انتباه المتعلمين على تعلم المهارة طول الوقت.
- يتم تعليم المهارة وفق استراتيجية معينة تتمثل عادة فيما يلي: التقديم للمهارة(عرض المهارة بإيجاز)، شرح خطوات أدائها، توضيح كيفية أدائها بمثال يختاره المعلم، مراجعة خطوات تطبيقها التي استخدمها المعلم في المثال التوضيحي، تطبيقها من قبل التلميذ أو الطفل بمساعدة المعلم، الممارسة المستقلة للمهارة، المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة.
- تحدد فترة تعليم مهارات التفكير خلال مدة زمنية محددة.

أما بخصوص **التعليم من أجل التفكير** ينادي أنصاره بتعليم مهارات التفكير وعملياته ضمنيًّا في أثناء تدريس المواد الدراسية وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة المناخ الدراسي الصالح لنمو التفكير، واستخدام أساليب تدريسية وتقويمية تنمي هذه المهارات مثل (طرح أسلوب الأسئلة المفتوحة، وتشكيل مجموعات التعلم التعاوني، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية المناظرة، واستراتيجية التدريس التبادلي وغيرها)، ومن الممكن أن يمارس المتعلم أكثر من مهارة تفكير في الدرس الواحد، ومن المتوقَع أن ينمي هذا الأسلوب عددًا كبيرًا من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري.. وغيرها.

أما بالنسبة **للدمج في تعليم التفكير** ينادي أنصاره بتعليم(مهارة) واحدة من مهارات التفكير بشكل مباشر ضمن محتوى دروس المواد الدراسية في المنهاج الدراسي العادي، ومن أهم خصائص هذا المدخل مايلي:

- يتم تعليم مهارات التفكير من خلال الدروس الصفيَّة المعتادة.
- لا يتم إفراد حصة، حيث تدرس المهارة خلال جزء من الحصة.
- محتوى مهارة التفكير هو جزء من المنهاج الدراسي المعتاد.
- يصمم المعلم الدرس وفق المنهاج المعتاد ويضمنه المهارة التي يريد.
- يستمر إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية

لقد اختار الباحث المدخل الأول(التعليم المباشر) لمهارات التفكير للأسباب التالية: التركيز على اكتساب المهارة مباشرة، والاعتماد على ضبط وتوجيه التعلم، واستخدام المهارات بشكل متتابع ومرسوم، ويتيح للأطفال إتقان المهارات الأساسية، ويوضح الأهداف أمام الأطفال، ويتيح الوقت الكافي

للتدريس(تدريب المهارة)، ويستعين بالتوجيه المستمر لأداء الأطفال، ويقدم التغذية الراجعة المباشرة لهم، ويستمر في تعليم المهارة حتى يتمكنون من إتقانها (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ص ٢٣).

على ضوء العرض السابق للمداخل العامة لتعليم(تنمية) مهارات التفكير، فإن المربين والمهتمين بمهارات التفكير، قد طرحوا عدة برامج، هذا ما توضحه الفقرة الآتية.

رابعًا: البرامج الخاصة بتعليم مهارات التفكير:

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته، ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت علـى أساسـها برامج تعليم التفكير ومهاراته نورد ما يلي:

أ) برنامج ديبونو De Bono لتعليم التفكير (Cort):

يتكون برنامج كورت(**Cort**) من ست وحدات تعليمية تغطي جوانب عديدة للتفكير، وتتألف كل وحدة من عشرة دروس صممت بحيث يغطي كل منها حصة صفيَّة تمتد إلى خمس وثلاثـين دقيقـة تقريباً. وقد طبق البرنامج على المتدربين الذين تتراوح أعمارهم ما بين(٨ – ٢٢ سنة)، وقد توزعت دروس البرنامج على الوحدات الست الآتية: (توسيع مجال الإدراك لدى المتدربين، وتنظـيم عمليـة التفكير، والتفاعل والمناقشة والعمل الناقد، والتفكير الإبداعي، والمعلومات والحواس وتأثيرهـا علـى التفكير، وإطار للتفكير خطوة خطوة).

وبالنسبة لكل قسم من الأقسام الستة يتم تخصيص عشر جلسات تغطي فكرة عامـة كالاتسـاع، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والمعلومات، والمشاعر، والأداء، وتركز كل حصة على مجـال واحـد للاهتمام "كالتخمين" على سبيل المثال، ويخصص لكل درس، ولكل متدرب، كراسة ملونة.

وتتمثل خطوات برنامج الكورت لتعليم التفكير فيما يلي:

- البدء بقصة تدور حول موضوع الدرس.
- تقديم المهارة موضوع الدرس باستخدام بطاقة العمل التي يعدها المعلم، حيث يقوم بقراءتها بصوت مرتفع لتوضيحها، ثم طرح أمثلة على طبيعة المهارة.
- تقسيم المتدربين إلى مجموعات تتألف ما بين(٤–٥) متدربين، مع تكليفهم بالتدرُّب على مهمة محددة لمدة ثلاث دقائق، والاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي كلفوا بها.
- إسناد مهمة جديدة، مع مراعاة قدرات المتدربين في التنفيذ.
- حرص المعلم على بقاء عملية التفكير في موضوع الدرس، والترحيب بالأفكار الجديدة.
- إعطاء واجب بيتي، واستخدام أحد بنود المشاريع الواردة في بطاقة العمل لهذا الغرض.

ويمثل العمل الجماعي أهم آلية لدروس التفكير، حيث يعمل التلاميذ في أثناء برنامج **Cort** في

التفكير ضمن مجموعات غير نظامية(مجدي عبد الكريم حبيب، ٢٠٠٣، ص ص ٢٩-٣٢؛ Good & Brophy, 1990, p. 267).

ب) برنامج القبعات الست لتعليم التفكير:

هو برنامج ابتكره أيضاً ديبونو De Bono لتعليم التفكير عن طريق القبعات التي ليست في الواقع قبعات حقيقية ولكنها ترمز إلى طريقة معينة في التفكير، أي أن الفرد لن يقوم بلبس أي قبعة أو خلعها، وإنما سيعمل على استخدام ستة أنماط من التفكير ترمز كل قبعة إلى نمط منها، ثم ينتقل إلى النمط الآخر وهكذا، حيث كانت طبيعة ومهمات هذه القبعات كما يلي:

١- **القبعة البيضاء:** المطلوب من الفرد الذي يرتدي هذه القبعة مجازيًا أن يهتم بطلب المعلومات والبيانات والحقائق والإحصائيات أولاً، ثم يحاول بعد ذلك الوصول إلى نتائج وليس العكس.

٢- **القبعة الحمراء:** إن المطلوب من الفرد الذي يرتدي هذه القبعة مجازيًا أن يعبر عن الانفعالات والمشاعر، والأحاسيس، والتخمينات، واستخدام الحس.

٣- **القبعة السوداء:** هي من أكثر القبعات ارتداءً بين الناس وفي أكثر الأوقات، حيث يزداد النقد إلى الأفكار والطروحات أو الآراء أو الخطط والمشروعات، والنقد في القبعة السوداء يعتمد على المنطق والحجج، ومع ذلك فوجهة النظر فيها سلبية. إن التفكير في القبعة السوداء ينظر إلى الجانب الأسود في الأمور، ومع ذلك فإن النظرة السوداوية يجب أن تكون لها أسباب مبررة ومقنعة تعتمد على الحقائق والمعلومات.

٤- **القبعة الصفراء:** يدور التفكير لصاحبها مثلاً: في الجوانب الإيجابية والمفيدة، لأن التفكير في هذه القبعة موقف عقلي متفائل، وهذا النوع من التفكير يفسح المجال لاغتنام الفرص واختيارها.

٥- **القبعة الخضراء:** يتجه التفكير هنا حول الإبداع، بحيث يتم التحرك من فكرة إلى أخرى ومن حل إلى آخر حتى اختيار الأنسب منها.

٦- **القبعة الزرقاء:** إن من يلبس القبعة الزرقاء- مجازيًا - يشبه إلى حد كبير المايسترو الذي يوجه العازفين في فرقة موسيقية، فهنا يحتاج إلى استخدام القبعة الخضراء من أجل التفكير الإبداعي، واستخدام القبعة الحمراء من أجل إظهار العواطف، وهنا تُرتدى القبعة البيضاء من أجل الحصول على المعلومات، ويحتاج إلى استخدام القبعة السوداء من أجل النقد، وتُوضع القبعة الصفراء للتركيز على الجوانب الإيجابية(De Bono, 1985, p. 55; De Bono, 1992, pp. 74-95; Landstrom, 1995, p. 31).

ج) برنامج الفلسفة من أجل الأطفال:

صمم هذا البرنامج ماثيو ليبمان Mathew Lipman لمساعدة الأطفال على تعلم الأسلوب

المنطقي في التفكير، وقد حدد قائمة بمهارات الاستدلال المنطقي المراد تنميتها، وعددها ثلاثون مهارة منها: صياغة المفاهيم بدقة، وعمل تعميمات مناسبة، والتوصل لعلاقات السبب والنتيجة، وصياغة الأسئلة، وتقديم الأسباب، وإيجاد الفروض، وتحليل القيم.

بدأ تصميم البرنامج- في البداية- من أجل أطفال الصف الخامس والسادس، ثم بعد ذلك تم توسيعها ليشمل جميع الصفوف الدراسية بدءا من الروضة حتى الصف الثالث الثانوي، ويتلقى التلاميذ الدروس ثلاث مرات أسبوعياً ويتم تنظيم المقاعد في شكل دائري لتسهيل المناقشة التي تدور بين الأطفال تحت إشراف معلم سبق تدريبه على كيفية توجيه المناقشة الفلسفية للبرنامج.

وبالنسبة للإجراءات التعليمية للبرنامج تسير كما يلي:

١- **تقديم نماذج للاستقصاء الفلسفي:** حيث يتم تقديم روايات مكتوبة حول مجموعات الأطفال المتناسبة مع أعمارهم، ويقوم كل طفل بقراءتها بصوت مسموع.

٢- **تشجيع المناقشة الفلسفية:** تدور بين الأطفال داخل الفصل حول الموضوعات المرتبطة بالرواية، ودور المعلم يتمثل في التأكيد على الموضوعات المرتبطة بالرواية، ثم توجيه المناقشة مع تشجيع الأطفال على الحوار الفعال(حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٢٥؛ Good& Brophy, 1990, pp. 266-267).

د) برنامج الإثراء الوسيلي:

أعد هذا البرنامج فيورستين Feuerstein بغية إكساب الأطفال مهارات معرفية متنوعة، وتعديل بنيتهم المعرفية، والوصول إلى مستويات أعلى من التفكير، وذلك من خلال إكسابه المهارات المعرفية، وتعديل بنيته المعرفية وكذلك زيادة قدرة الفرد على التكيف مع ظروف البيئة التي تتغير باستمرار، وإكساب الفرد خبرات نتيجة لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، ويشتمل هذا البرنامج على(١٥ وسيلة)، وكل وسيلة تتكون من مجموعة من التدريبات من نوع الورقة والقلم، حيث تعطى للطفل أو للمتعلم كل صفحة على حدة، وتوجد تدريبات لجميع الوسائل في حوالي(٥٠٠ صفحة)، تركز كل وسيلة على واحدة أو أكثر من مهارات التفكير، كما وتركز على الأداء المعرفي الضعيف، ومحتوى هذه الوسائل غير مستمد من أية مادة دراسية، وقد قسم البرنامج إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي: مستوى لا يحتاج قدرة على القراءة والكتابة، ومستوى يحتاج مساعدة معلم في القراءة، ومستوى يعتمد على القراءة ومهارات الفهم.

تناولت المستويات الثلاثة مهارات التفكير التالية على الترتيب: تنظيم النقاط، والإدراك التحليلي، والتوضيح بالصورة، والمقارنات، والعلاقات العائلية، والمتواليات العددية، والقياس المنطقي، والتصنيف، والتعليمات، والعلاقات الزمنية، والعلاقات المتعدية، وتوضيح التصميم بالاعتماد على العلاقات والأشكال، واحتوت كل مهارة من المهارات السابقة على التمارين البسيطة حيث أمكن تقسيم

الدرس إلى عدة مراحل إجرائية كالتالي: مرحلة ما قبل الدرس، مقدمة الدرس، عمل مستقل، المناقشة. ويمكن الاستفادة من برنامج الإثراء الوسيلي على نطاق واسع لكل المستويات والأعمار ولتنمية جميع مهارات التفكير، ويخصص لتدريسه(٣-٥ حصص) أسبوعيًّا باستخدام وسيلتين أو ثلاث بالتتابع في الحصة الدراسية (Henley, Ramsey and Algozzine, 1999, p. 60). وبالتالي لاحظ الباحث من خلال إطلاعه على برامج تعليم التفكير ما يلي:

- ركزت البرامج على بعض مهارات التفكير(موضوع الدراسة)، حيث ركز برنامج كورت على الأفكار، وركز برنامج القبعات الست على الاستنتاج، وركز برنامج الفلسفة من أجل الأطفال على علاقات السبب والنتيجة، وكذلك ركز برنامج الإثراء الوسيلي على التصنيف والترتيب والعلاقات الزمانية والمكانية والمتعدية والاستنتاج.

- أكدت معظم البرامج على السير في خطوات منتظمة، وخاصة البدء بطرح موضوع الجلسة، وتوضيحها من خلال القصص والحكايات ثم طرح الأسئلة على الأطفال.

- اعتمدت معظم البرامج على أسلوب العمل الجماعي والحوار والمناقشة لأهميتهما في تعليم التفكير ومهاراته. وقد أخذ الباحث هذه الملاحظات بعين الاعتبار عند تطبيق البرنامج التدريبي.

وبعد التعرف على مفهوم التفكير ومهاراته وكيفية تنميتها والبرامج الخاصة بها، يعرض الباحث المحور الثاني.

المحور الثاني: صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة(فهم المادة المقروءة)خاصة:

يتناول هذا المحور تعريف صعوبات التعلم، وصعوبات عملية التفكير، وصعوبات فهم المادة المقروءة، وطرق الكشف عنها:

أولاً: تعريف صعوبات التعلم Learning Disabilities:

حتى يمكن تحديد تعريف صعوبات التعلم في ظل تعددها، فإن ذلك يتطلب تناول تلك التعريفات من منظور تربوي، ومن ثم من منظور المنظمات المتخصصة، وفيما يلي عرضها:

أ) المدخل التربوي لتعريف مفهوم صعوبات التعلم:

لقد ركز الباحثون التربويون في تعريفاتهم على صعوبات التعلم عامة وعلى الأطفال بشكل خاص، فقد عرفه كيرك Kirk بأنه: اضطراب، أو تأخر نمائي في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة باللغة أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو التهجي أو أي مواد دراسية أخرى، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة إلى امكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهي ليست نتيجة للتخلف العقلي، أو الحرمان الحسي، أو العوامل البيئية والثقافية(Kirk, S. &Kirk, W. , 1983, p. 20). ويلاحظ أن هذا التعريف يتضمن العوامل

الانفعالية والعصبية كأسباب لصعوبات التعلم، وكذلك التباعد الكبير بين القدرة العقلية الحالية للطفل وأدائه الفعلي في صعوبة التعلم التي يعاني منها.

كما أشارت باتيمان Bateman أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يُظهرون تناقضًا أو تباعدًا تربويًا بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الأكاديمي الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وهذه الاضطرابات في التعلم ربما تكون – أو لا تكون – مصحوبة بخلل وظيفي واضح في الجهاز العصبي؛ والتي لا ترجع إلى التخلف العقلي العام، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الحرمان الحسي (Snider, 2002, p. 4 ؛Hallahan& Mock, 2003, p. 22). ويلاحظ الباحث أن هذا التعريف يتميز بثلاث سمات هي: التباعد بين التحصيل والقدرة العقلية العامة، وأنه لم يَكترث للخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، بالإضافة لاستثناء التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الحرمان الحسي من حالات صعوبات التعلم.

ويتفق كل من فتحي مصطفى الزيات(١٩٨٩، ص ٤٥٠) وأحمد أحمد عواد إبراهيم(١٩٩٢، ص ١٩) ونبيل عبد الفتاح حافظ(٢٠٠٠، ص ٣) في أن ذوي صعوبات التعلم هم: أولئك التلاميذ، في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن أقرانهم– ورغم أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط– إلا أنهم يبدون اضطرابًا أوانحرافًا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتعلقة بالتعلم: كالفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وربما ينعكس هذا اضطرابًا في التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجي أو الرياضيات أو الذاكرة أو الانتباه، هذا مع العلم أن هؤلاء التلاميذ عاديّون حركيًا وحسيًا وعقليًا.

وأما جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩، ص ٧٥) يُعرّف صعوبات التعلم بأنها:" حالة مزمنة يفترض أنها ذات أصل نيورولوجي تتدخل– على نحو تلقائي – في نمو القدرات اللفظية و/أو غير اللفظية وفي تكاملها وفي أدائها إنها اضطرابات في عملية سيكولوجية أو أكثر من عمليات الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا في قصور القدرة على الاستماع، والتفكير والتحدث والقراءة، والكتابة والهجاء أو إجراء العمليات الحسابية".

في حين يعرف مجدي عبد الكريم حبيب(٢٠٠٣، ص ٥٦٤) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: "أنهم مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي يُظهرون انخفاضًا واضحًا في التحصيل الدراسي الحالي عن التحصيل الدراسي المتوقع في ضوء قدرتهم العقلية حيث يُظهرون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتَظهر هذه الاضطرابات في شكل صعوبات تعلم في القراءة بحيث لا ترجع هذه الصعوبات إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو تخلف عقلي أو ظروف بيئية أو مدرسية غير ملائمة".

وتشير ليرنر(Lerner, 2000, p. 9) أن الطفل ذا صعوبة التعلم لا ينجز بصورة مناسبة أو

ملائمة لعمره ومستوى قدرته، في واحد أو أكثر من مجالات متعددة، رغم تزويده بخبرات تعليمية ملائمة، ولديه تباعد أو تناقض حاد بين مستوى تحصيله وقدرته العقلية في واحد أو أكثر من سبعة من المجالات التالية: التعبير اللفظي- الفهم والاستيعاب السمعي – التعبير الكتابي – المهارات الأساسية في القراءة – فهم القراءة – العمليات الرياضية – التفكير أو الاستدلال الرياضي.

بينما يرى كل من رجاء محمود أبو علام ونادية محمود شريف(١٩٨٣) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلفون فيما بينهم في كل من المجالات المرتبطة بالتحصيل الدراسي بما في ذلك السمع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء والرياضيات.

ويتناول أنور الشرقاوي(١٩٨٣، ص ٢٠) مفهوم صعوبات التعلم في ضوء الاعتبارات الآتية:

أ- إن صعوبة التعلم ليست ناجمة عن حالات التأخر العقلي أو الإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية أو المشكلات البيئية.

ب- إن الطفل ذو صعوبة التعلم لديه شكل من أشكال التباعد بين قدرته العقلية وتحصيله الدراسي.

ج- إن الصعوبة التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير وما يرتبط به من مهارات.

ويركز المدخل التربوي على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، وعلى مظاهر الصعوبات الأكاديمية والتي تتمثل في: القراءة، وفهم القراءة، والكتابة، والتواصل اللغوي، وكذلك إجراء العمليات الرياضية، بالإضافة لصعوبة التهجئة، والتركيز أيضاً على التباين بين التحصيل الأكاديمي- والقدرة العقلية العامة للفرد(فاروق الروسان، ١٩٨٧، ص ٢٠٣).

ب) تعريف المنظمات المتخصصة لمفهوم صعوبات التعلم:

تعددت المنظمات المتخصصة التي اهتمت بمفهوم صعوبات التعلم، حيث عرفت اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي احتياجات خاصة مفهوم صعوبات التعلم أنه: مفهوم يشير إلى طفل عادي من اتجاه القدرة العقلية العامة، والعمليات الحسية، والثبات الانفعالي، توجد لديه عيوب خاصة في الإدراك، أو العمليات الإدراكية التي تعوق تعلمه، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤدي إلى إعاقة انجازهم في التعلم(Hammill, 1990, p. 76).

وأصدر مكتب التربية الأمريكي(**USOED**) سنة(١٩٧٦) تعريفاً لصعوبات التعلم نص على: إن مفهوم صعوبات التعلم الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال احصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر في المجالات التالية: التعبير الكتابي أو الشفهي، أو الفهم الاستماعي، أو المهارات الأساسية للقراءة أو فهم القراءة، أو القيام بالعمليات الرياضية الأساسية، أو الاستدلال الرياضي أو التهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال وذلك عندما يكون تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات (٥٠%) أو أقل من تحصيله المتوقع، مع

الأخذ بعين الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية لهذا الطفل(Connell, 2005, p. 1; Conter& Andrews, 1993, p. 147).

واستكمالاً لنشاط مكتب التربية الأمريكي بمجال صعوبات التعلم قامت الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين بإصدار تعريف موسع لصعوبات التعلم: يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في نقص القدرة لديه على الاستماع أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الرياضية، ويتضمن هذا التعريف حالات الإعاقة الإدراكية، والتلف المخي، وخلل مخي بسيط في وظائف المخ، وعسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية التطورية، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة إلى الإعاقات السمعية أو البصرية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الأطفال ذوي عيوب بيئية أو ثقافية أو اقتصادية(McNamara, 1998, p. 5 ; Hammill, 1990, p. 77). استناداً لهذا التعريف فإنه يمكن تحديد الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم من خلال ما يلي:

١- أن يكون مستوى تحصيل الطفل غير متناسب وعمره الزمني ومستوى قدراته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات التعليمية التالية: التعبير الشفهي، والفهم السماعي، والتعبير الكتابي، ومهارة القراءة، وفهم القراءة، والعمليات الرياضية، والاستدلال الرياضي.

٢- وجود تباعد كبير بين تحصيل الطفل الفعلي وقدراته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفهي، والإدراك السمعي، والتعبير الكتابي، ومهارة القراءة، وفهم القراءة، والعمليات الرياضية، والاستدلال الرياضي.

٣- أن لا يكون هذا التباعد ناتجاً عن الإعاقات الحسية، أو البدنية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية، أو العوامل البيئية، والثقافية، والاقتصادية(Herr&Bateman, 2003, p. 59; Smith, 2004, p. 20).

كما عرفته اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١) أنه: مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرات الرياضية، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات مثل: الإعاقة الحسية، أو البدنية، أو التخلف العقلي، أو مستوى التعليم غير الكافي أو غير الملائم، أو عوامل نفسية المنشأ، وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات(Kirk, S. &Kirk, W. , 1983, p. 20; McLaughlin& Natick, 1983, pp. 21-22). وعند تحليل الباحث لهذا التعريف لاحظ أن هناك مجموعة من المحكات التي يتضمنها وهي:

* **الصعوبات الأكاديمية:** كالتحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرات الرياضية أو الإصغاء.

* **داخلية المنشأ:** قد ترجع صعوبات التعلم إلى اضطرابات منشأها داخلي، ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

* **التلازم مع الإعاقات الأخـرى:** تحدث أحياناً صعوبات التعلم متلازمة مع إعاقات أخرى: كالإعاقات الحسية، أو التخلف العقلي، أو مع عوامل أخرى كالتدريس غير الملائم، مع العلم أنها ليست نتيجة مباشرة لهذه الإعاقات أو المؤثرات.

كما عرفت الحكومة الاتحادية الأمريكية الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم أنهم: الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة، أو في أداء العمليات الرياضية، وهذه الاضطرابات قد تشمل حالات الإعاقة الإدراكية، والإصابة المخية والخلل الوظيفي المخي البسيط، وعسر القراءة والحبسة النمائية التطورية. هذا المصطلح لا يتضمن مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي(Batshaw, 1997, p. 471; Sternberg&Swerling, 1999, p. 86; Tyahur, 2004, p. 4). والراصد لهذا التعريف، يلاحظ أنه يشمل أربعة محكات يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

* **الصعوبات الأكاديمية:** فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة، وحل المسائل الرياضية مقارنة بأقرانهم العاديين.

* **التفاوت بين القدرات والتحصيل:** فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم تفاوت حاد بين القدرات العقلية، والتحصيل الأكاديمي.

* **استبعاد العوامل الأخرى:** تعني تجنب العوامل التالية(إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو تخلف عقلي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي).

* **الاضطراب النفسي العصبي:** قد تحدث صعوبات التعلم نتيجة لخلل في العمليات النفسية الأساسية التي تتضح في القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة، أو في أداء العمليات الرياضية.

كما ركز الجزء الثاني من تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لصعوبات التعلم على حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

١- الطفل الذي لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساوٍ أو متعادل مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل في السن نفسه.

٢- وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيل الطفل وبين قدراته العقلية الكامنة، وذلك في واحدة أو أكثر في المجالات الآتية: التعبيرات اللفظية، والفهم الاستماعي، والتعبيرات المكتوبة، والمهارات الأساسية للقراءة، وفهم القراءة، والعمليات الرياضية، والاستدلال الرياضي.

٣- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعلم في حالة ما إذا كان هذا التباعد الشديد بين مستوى التحصيل ونسبة الذكاء ناتجة عن: إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي(Lerner, 2000, p. 9; Steenken, 2000, p. 10).

يتضح من العرض السابق للتعريفات التي تناولت مفهوم(صعوبات التعلم)، سواء كانت على المستوى التربوي أوعلى مستوى المنظمات المتخصصة، إنه على الرغم من تركيز بعضها على مؤشرات الخلل الوظيفي البسيط في المخ، وتركيز بعضها الأخر على الاضطراب الذي يحدث في مجالات متعددة في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإنه يجمع بينها عناصر مشتركة، حيث إن معظم التعريفات اتفقت على العناصر التالية:

١- النمو غير المتوازن لقدرات الطفل، ويبدو ذلك في التباين بين إمكاناته العقلية وأدائه الدراسي المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية العامة، ويوصف بأنه منخفض التحصيل، ومن الملاحظ على هذه التعريفات أن المحك الرئيس لتحديد صعوبات التعلم هو محك التباعد بين القدرة العقلية للطفل وأدائه في مجال الصعوبة التي يعاني منها.

٢- ظهور مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القدرة على الاستماع أو الفهم أو القراءة أو فهم القراءة أو الفهم السماعي أو الكتابة أو التعبير أو التهجئة أو النطق أو الرياضيات أو الاستدلال الرياضي، وما قد يرتبط بها من مهارات.

٣- صعوبات التعلم ليست ناتجة عن حالة إعاقة عامة كالتخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو المشكلات البيئية، أو الحرمان الثقافي والاقتصادي.

٤- صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير، أو الانتباه، أو الذاكرة، أو الإدراك.

٥- الأطفال ذوو صعوبات التعلم ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

٦- تفترض معظم التعريفات أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى الأطفال والذي ينعكس بدوره في صورة التباعد الواضح الذي يظهره هؤلاء.

وانطلاقًا من التحليلات والمناقشات السابقة كان على الباحث أن يدرج **تعريفًا للأطفال ذوي صعوبات التعلم** كما يلي: أولئك الذين يظهرون داخل الفصل الدراسي العادي تناقضًا واضحًا

بين إمكاناتهم العقلية، وأدائهم الدراسي المتوقع، كونهم لا يستطيعون الاستفادة الكاملة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي تهيئه لهم قدراتهم، ويتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة(فك شفرة الكلمات)، أو فهم القراءة أو الكتابة، أو التهجي، أو العمليات الرياضية، ويُستثنى من هؤلاء الأطفال، ذوو الإعاقات السمعية والبصرية والبدنية والحركية، وكذلك حالات التخلف العقلي، والمضطربين انفعالياً، و المحرومين بيئيًا وثقافيًا واقتصاديًا.

ونظراً لاهتمام الدراسة الحالية بموضوع التفكير، فإنها تركز على صعوبات عملية التفكير التي يعاني منها الأطفال.

ثانيًا: صعوبات عملية التفكير:

يشتمل النمو العقلي للأطفال الصغار على الانتباه والتمييز، والذاكرة، والتكامل الحسي، وتشكيل المفهوم، وحل المشكلة، ويقدم النمو المعرفي الأسس المطلوبة للتفكير، والتعلم والأداء الأكاديمي، ويمكن ملاحظة نمو القدرات المعرفية حين يبدأ الأطفال بالتكيف مع الأفراد والبيئة المحيطة بهم.

ولأن عملية التفكير تشتمل على الحكم، والمقارنة، والعمليات الرياضية، والاستدلال، والتقويم والتفكير الناقد، وحل المشكلة واتخاذ القرار، وهناك عدد من السلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعالة، ومن أهم تلك السلوكيات(الاندفاعية، والاعتمادية الزائدة على المعلم، وعدم القدرة على التركيز، وتصلب التفكير وعدم المرونة، ونقص الثقة بالنفس، وفقدان المعنى، ومحاولة مقاومة التفكير، والصعوبة في تركيز الانتباه واستمراريته، وضعف التنظيم والتصنيف). تشير هذه السلوكيات إلى صعوبة في(تكوين المفاهيم، وملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستدلال وحل المشكلات(سامي محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص ٢٤١؛ كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ١٨٧). لذلك يوصف الطفل المصاب باضطراب في التفكير أنه يتعذر عليه أن يتجاوز الشيء الذي يراه مباشرة، ولن يفهم معاني الكلمات، ولن يكتسب نمو المفردات في المدرسة، فهو عاجز عن المشاركة في المناقشة، أو عن التعبير عن أفكاره الخاصة والمساهمة فيها، إنه عاجز عن ربط الأفكار في سلسلة منطقية، وقد لا يستطيع طفل في العاشرة من عمره أن يروي ما فعله في العطلة الصيفية الأخيرة، ولا يستطيع أن يحكي حادثة وردت في صحيفة الأمس، وتأتي أفكاره مبهمة مشوشة، وتفسيراته ناقصة وسطحية(عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ص ص ٢٤٤-٢٤٥).

قد توجد الصعوبات لدى بعض الأطفال في مجال التصور العقلي(عملية التفكير، أو عملية تكوين المفهوم)، حيث يواجهون صعوبة في تكوين المفاهيم وقصور في قدرات الاستنتاج والتفكير المناسبة، وبالتالي صعوبة في التكيف (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ص ٧٩-٨١). وفي ضوء ما سبق يتضح أن الأطفال ذوي صعوبات في عملية التفكير يتصفون بالعديد من الصفات وهي: صعوبة في تنظيم الأفكار قبل البدء في الاستجابة، وعدم القدرة على الانتباه، واهتمام بسيط بمعاني الكلمات، وعدم

الاهتمام بالفكرة العامة، وعدم اتباع التعليمات وتذكرها، ولا يستطيع تطبيق ما تعلمه، وعدم القدرة على التركيز، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وضعف في التفكير المجرد، ونقص الثقة بالنفس(أحمد أحمد عواد إبراهيم، ١٩٩٨، ص ١٠٤؛ نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير، ٢٠٠٠، ص ٢٢٣؛ Smith, 1983, pp. 80-81).

وبالتالي فإن هذا يوضح أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يعانون من صعوبات في عملية التفكير، مما يستدعي عرض لأنواع صعوبات عملية التفكير التي يعاني منها الأطفال:

أ - **الوعي بخصائص الأشياء والأشخاص والمواقف:** إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في الانتباه الإرادي لما يشاهدون، ويسمعون، ويلمسون أو يتذوقون؛ وهذا قد يسبب مشكلات في تطوير المفاهيم إما في المستوى المادي والمحسوس أو في المستوى الأكثر تجريدًا.

ب- **معرفة أوجه الشبه والاختلاف:** وتكمن صعوبة معرفة أوجه الشبه والاختلاف في أن الطفل قد يستخدم للتصنيف محكًا واحدًا سطحيًا، ولا يستخدم عدة محكات جوهرية، والطفل الذي يعاني صعوبة في تحديد العوامل المشتركة ضمن مجموعة الأشياء والأشخاص والمواقف ولا يدرك أوجه التشابه بين المدركات الحسية؛ غالبًا ما يلجأ إلى طرق عشوائية لتحديد هذه العوامل، حيث يلاحظ أنه يصنف المدركات الحسية على أساس سطحي يعتمد على المحاولة والخطأ، والاضطراب في القيام بعملية الاستقراء والاستنباط، أو يصنف المدركات الحسية على أساس صفاتها المحسوسة دون محاولة فهم المبدأ أو القانون الذي ينظم المدرك الحسي، أو يصنف المدركات الحسية على أساس وظائفها دون فهم النظرية التي تفسرها(نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ص ص ٦٠- ٦٢)، كما يعاني الطفل ذو صعوبات التمييز البصري من إدراك وتمييز الفروق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وكذلك يفشل في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق، مما قد ينعكس على القراءة والكتابة والرياضيات (جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠، ص ٨٥).

ج- **تحديد العوامل المشتركة ضمن مجموعة الأشياء:** يتمثل ذلك في تصنيف الأشياء وتجميعها على أساس بعض العوامل المشتركة فيما بينها، وأن كثيرًا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تنظيم وتشكيل المفاهيم، إن أدنى مستويات التصنيف لدى هؤلاء الأطفال تظهر من خلال تجميع الأشياء بشكل عشوائي عن طريق أسلوب المحاولة والخطأ بالربط غير المناسب فيما بينها، فالأطفال يكون أداؤهم في المستوى المحسوس ويميلون إلى تجميع الأشياء على أساس اشتراكها بمظاهر خارجية محسوسة(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ١٩٥).

د- **التعرف على العلاقات وتشكيل المفاهيم:** تعتبر هذه الخطوة مهمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب ميلهم في تشكيل مفاهيم خاطئة نتيجة لعجز في اكتمال المعلومات لديهم أو لخبراتهم السابقة، أو فشلهم في تفسير المعلومات بشكل مناسب، وعجزهم في المهارات المعرفية في

التمييز والمقارنة، والتعرف على العلاقات، وتشكيل المفاهيم المجردة، لذا يتوجب على الأطفال خلال عملية التعلم أن يتعلموا باستمرار على ربط الشيء بالشيء الآخر، في ضوء عملية التنظيم سواء على المستوى الحسي أو المجرد لأنها أساس تطور الجانب، إلا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات في تلك العمليات؛ وحدد البعض آلية معالجة هذه الصعوبات بافتراضهم مفهومين أو أكثر من المفاهيم المرتبطة مع بعضها البعض، وتحديد العلاقات المعقدة بشكل متزايد، وأكدوا على مساعدة الطفل في تعلم تصنيف الأشياء والأفكار وذلك بتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وكذلك بملاحظة أنــواع العلاقات الكثيرة مثل: المتضادات، وعلاقة الجزء بالكل، والعلاقة السببية، وعلاقة الوقــت والفــراغ والأعداد(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ص ١٩٢-٢٠٠).

كما رأى علاء الدين كفافي(١٩٩٧، ص ص ٣١٧-٣١٨) أن التفكير يعتمد على ثلاث عمليات عقلية هي: التصنيف والتجريد والتعميم، حيث يعتمد الطفل في التصنيف على التمييز بــين الأشــياء وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف وإجراء المقارنات، بينما يعتمد في التجريد على استنتاج الصفات العامة الجوهرية التي تميز مجموعة عن مجموعة أخرى، مع الملاحظة أن التصــنيف والتجريــد والتعمــيم متداخلة وليست منفصلة، كما أنه ليس من الضروري أن تتم كل العمليات العقلية السابقة الذكر في كل عملية تكوين مفهوم.

فقد وضع جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩، ص ص ٣٦٥-٣٨١) أمام المعلمين قائمة بالأنشــطة التي تشكل عمليات أولية، أو استراتيجيات لقياس مدى التقدم في تعلــيم التفكيــر وهــي: المقارنــة، والتلخيص، والملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والنقد، والبحــث عــن المســلمات أو الافتراضــات، والتخيل، وجمع البيانات وتنظيمها، وفرض الفروض، وتطبيق المبادئ والحقائق على المواقف الجديدة، واتخاذ القرار، وتصميم المشروعات أو البحوث.

تعتبر قدرات التفكير والاستنتاج أدوات ضرورية في عملية التعلم، وذوو صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون من قصور بها؛ وللتغلب عليها يتوجب مساعدة الأطفال على القيام بعدة إجراءات منها: جمع البيانات عن طريق القراءة، والاستماع، والملاحظة أو الفعل، وتحليلها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف، وتصنيفها إلى مجموعات، مما يساعدهم على التفكير الحر، ثم تشجيعهم على دمج المعلومات الجديــدة والخبرة الجديدة مع أبنيتهم العقلية الموجودة، ليتمكنوا من إعادة التنظيم وإعادة البناء المستمر لخبرات تعلمهم، ثم مساعدتهم على بناء تعميم على أساس تنظيمهم وإعادة بنائهم للخبرات، واكتســاب القــدرة على القيام بتنبؤات قائمة على البيانات المعَدة وتحليلاتها، ومساعدتهم في عمل تنبؤات وفروض بديلة، وعلى اختبار صدقها للوصول إلى بعض الاستنتاجات الموثوق فيها، واكتساب خبرة نافعة ومهــارات وأساليب تعلم أفضل (Bradley, Danielson and Hallahan, 2002, pp. 482-483).

يخلص الباحث بعد عرضه لصعوبات عملية التفكير، أن هناك صــعوبات جمّــة تتمثــل فــي التصنيف وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف، والتعرف على العلاقات والأنماط والاستنتاج، وربط الأفكار.

وبالإضافة لصعوبات عملية التفكير، فإن هناك صعوبات أكاديمية تظهر في المجال التعليمي، لأن الطفل صاحب تلك الصعوبات يعاني من فجوة كبيرة فيما بين الأداء الأكاديمي الحقيقي والأداء المتوقع، ويواجه هذا الطفل صعوبة في استقبال المعلومات، وتكاملها، وإنتاجها، وتظهر صعوبة التعلم على شكل ضعف في الأداء في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية: مهارات القراءة الأساسية، وفهم القراءة، والفهم السمعي، والتعبير الشفهي، والتعبير الكتابي، والرياضيات أو الاستدلال الرياضي(مصطفى محمد حسن، ١٩٩٧، ص ١٤). وقد حددت وزارة التعليم الأمريكية سبعة مجالات تتضح فيها صعوبات التعلم الأكاديمية عند الطفل تشمل:التعبير الشفهي، والتعبير التحريري، واستماع الكلام، ومهارات القراءة الأساسية، واستيعاب النص المقروء، والتمارين الرياضية، والتفكير الرشيد(Batshaw, 1997, P. 473).

وصنف جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩، ص ص ٧٥-٧٦) صعوبات التعلم الأكاديمية كالآتي: مهارات القراءة الأساسية، والاستدلال الرياضي، والفهم السماعي، والرياضيات، والتعبير الشفهي، والتعبير التحريري.

ورأى أمين علي محمد سليمان(٢٠٠٤، ص ٩٥) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتمثل في: ضعف القدرة على التعبيراللفظي عن الأفكار، أونقص أداء المهارات الأكاديمية الأساسية التالية: القراءة والكتابة، والاستماع، ومهارات العمليات الرياضية الأساسية.

وبما أن مهارة القراءة هي مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب، وترتبط بإتقان التهجي والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وتتلخص عملية القراءة في الربط بين الرموز المكتوبة ومعانيها اللغوية، فالقراءة تبدأ بالإدراك البصري للنص المقروء وتنتهي بالفهم الكامل لمعنى النص، وهذا يؤكد على أنها عملية ذهنية يتم خلالها استحضار ما أثارته الرموز المكتوبة، وبالتالي تركز الدراسة الحالية على صعوبات القراءة(فهم المادة المقروءة) من خلال تناول(فهم المادة المقروءة) وتعريفاتها وأنواعها ومهاراتها، والعلاقة بينها وبين مهارات التفكير، وذلك كما يلي:

ثالثًا: صعوبات القراءة(فهم المادة المقروءة):

تعتبر القراءة نشاطًا هامًا للطفل، وهي بمثابة مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا؛ لذا ينظر إلى صعوبات تعلم القراءة في المدارس بوصفها مشكلة خطيرة على كافة مستويات السلم التعليمي، لأنها تؤدي للفشل المدرسي، وبذلك فهي تؤثر سلبًا على تقدم الطفل وتحصيله الدراسي(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ص ٤١٩). ونظراً للأهمية الشديدة التي تتمتع بها القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع حدد البعض مفهوم صعوبات القراءة كما يلي:

لقد سار كل من عبد الناصر أنيس ومعاطي محمد(١٩٩٧) في تعريفهم صعوبات القراءة على الطريق نفسه، الذي سار عليه عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٢، ص ٣٥٦) كما يلي: "انخفاض أداء

الطفل في مهارة قرائية أو أكثر دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني والعقلي وصفه الدراسي، وأن هذا الإخفاق في المهام القرائية يحدث رغم تمتع الطفل بمقدرات حسية بصرية وسمعية عادية، ومستوى ذكاء عالي، وكذلك رغم كفاءة فرص وخبرات اجتماعية وثقافية وتعليمية معتادة أو كافية للنمو في بيئته المنزلية ومدرسته".

يقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح عسر القراءة(Dyslexia) الذي عرفه (فريدسون) أنه: عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية(جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠، ص ١١٩؛ نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ص ٥٧).

كما ذكر عبد الوهاب محمد كامل(١٩٩٣، ص ص ٣٦٧-٣٦٨) أن براون واليورد Brown and Aluword(١٩٨٧) يشيران إلى أن صعوبات تعلم القراءة يطلق عليها عسر القراءة، وذلك عندما تكون مهارات الفرد القرائية كمهارة معرفة الكلمة، أو مهارة فهم القراءة، أو القدرة على القراءة منخفضة بمستوى دال عن مستوى القدرة العقلية العامة للفرد، مع استبعاد ظروف الإعاقة الأخرى، أي أن الطفل صاحب صعوبة التعلم هو عادة طفل يتمتع بقدرة عقلية متوسطة، أو فوق المتوسط، إلا أنه لسبب أو لأخر أخفق في القراءة.

ويتضح من التعريفات السابقة أنها حددت صعوبات القراءة بصعوبات جهرية وصامتة، وانطلاقًا من اهتمام الدراسة بصعوبات فهم المادة المقروءة التي تعتبر جزءاً من **القراءة الصامتة**؛ لذلك لا بد من التعرض لمهارات القراءة الصامتة التي تشمل: مهارة التعرف، ومهارة الفهم.

تشير **مهارة التعرف** إلى قدرة القراء على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة، والكلمات الغامضة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات، وتشمل استراتيجيات التعرف على الكلمات: نطق الكلمات، مدلول الكلمات، مؤشرات السياق، التحليل التركيبي، الاستراتيجيات المشتركة للتعرف على الكلمات(أحمد جمعة أحمد إبراهيم، ٢٠٠٢، ص ٤٥). أما **مهارة الفهم(فهم المادة المقروءة)** فهي ضرورية للوصول إلى القارئ الجيد القادر على التكيف مع كل المواقف القرائية، ونظرًا لاهتمام الدراسة بفهم المادة المقروءة ، حاول الباحث التعرض لها بشيء من التفصيل.

فهم القراءة:

عرف مراد علي عيسى سعد(٢٠٠٥، ص ٩٧) فهم القراءة أنه: " عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقات السبب – والنتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم

على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها ".

بينما رأى أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد(١٩٩٢، ص ٣٧) فهم القراءة: "يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، والنمو المستمر في عملية القراءة ذات أشكال كثيرة، الهدف منها فهم الأفكار، ويعتمد النجاح في هذه العملية على دافعية الطفل، وخلفية أساسية في المفاهيم، ويعتمد كذلك على مهارة إدراك الكلمة والقدرة على التفكير".

كما عرفت هدى برادة وآخرون(١٩٧٤، ص ١٤٣) فهم القراءة أنه: " قدرة الفرد على قراءة المادة القرائية قراءة صامتة مع الفهم الدقيق والتفسير للفقرات الصعبة، ويتضمن هذا فهم المفردات اللغوية، وفهم الفكرة العامة، والقدرة على الإجابة عن الأسئلة التي تقع إجابتها في القطعة مباشرة(فهم المعنى الصريح) أو أسئلة تكون إجابتها من محتوى معاني القطعة(فهم المعنى الضمني) ثم مهارة الحكم على المادة المقروءة أو نقدها من خلال أسئلة الحكم على الأحداث أو السلوك من ناحية استنتاج النص".

وبدوره- يعرف الباحث **الطفل ذا صعوبة فهم القراءة أنه:** الطفل- في الفصل الدراسي العادي- الذي يُظهر انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانه، ويتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنه يُظهر انخفاضاً دالاً في الأداء الفعلي له في القراءة(فهم القراءة) عن أدائه المتوقع في ضوء قدرته العقلية العامة بمقدار صف دراسي أو أكثر، ويستبعد منه حالة: صعوبة فك الشفرة، والإعاقة السمعية والبصرية والبدنية، والاضطراب الانفعالي، والتخلف العقلي، والمشكلات البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.

يستنتج الباحث من التعريفات السابقة أن الطفل ذا صعوبات فهم القراءة يتصف بالسمات التالية:

١- انخفاض في التحصيل الدراسي عن أقرانه، وأقل مما هو متوقع بالنسبة لعمره العقلي.

٢- الضعف في القراءة الصامتة والجهرية.

٣- يتمتع الطفل بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

٤- صعوبة فهم المناقشات التي تدور في الفصل، مع صعوبة في إتباع تلقي التعليمات.

٥- يظهر انخفاضًا في الأداء الفعلي في فهم القراءة عن أدائه المتوقع في ضوء قدرته العقلية العامة.

٦- يستبعد منه حالات صعوبة فك الشفرة، وحالة الإعاقة السمعية والبصرية والحركية، وحالة الاضطراب الانفعالي، وحالة التخلف العقلي، وحالة العيوب البيئية والثقافية والاقتصادية. وانطلاقًا من هذه السمات لا بد لنا من استعراض **صعوبات فهم المادة المقروءة**، التي حددها جاي بوند وآخرون .Jay Bond, et al(١٩٨٣، ص ص ٢٥٣-٢٥٦) كما يلي:

١) **جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:** المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات، وضعف القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، ونقص في فهم معنى الجملة كاملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، وكذلك يوازيه قصورًا في تذوق النص.

٢) **جوانب محدودة في القدرة الخاصة في الاستيعاب والفهم وتشمل:** ضعف القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها، وقلة الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة من أجل التقييم، والقدرة المحدودة في القراءة من أجل التذوق.

٣) **جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية وتشمل:** ضعف القدرة على استخدام طرق تحديد مصادر القراءة، والافتقار إلى القدرة على استخدام الخرائط والرسوم البيانية والمواد التوضيحية، وضعف القدرة على استخدام المراجع العلمية الأساسية، والجهل في أساليب تنظيم المواد التي قرأها.

٤) **قصور القدرة على التكيف مع قراءة مواد ذات محتوى تخصصي وتشمل:** الاستخدام غير المناسب لقدرات الفهم، وإلمام محدود بالمفردات التخصصية، وضعف نمو المفاهيم، والافتقار لمعرفة الاختصارات المتعارف عليها، وصعوبة تنفيذ العمال التي يكلف بها.

٥) **جوانب القصور في معدل الفهم وتشمل:** ضعف القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم، وقصور في كفاية المفردات البصرية، وتعسر في مفردات المعرفة وفهمها، وضعف القدرة على معرفة الكلمة، والإفراط في تحليل ما يقرأ.

حاول بعض الباحثين تحديد عناصر فهم المادة المقروءة وفيما يلي نوضح ذلك:

أ- **القارئ:** تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، كما تؤثر ميول الفرد واهتماماته ودوافعه واتجاهاته على اختياراته القرائية.

ب- **النص موضوع القراءة:** تؤثر طبيعة المادة: (من الناحيتين الشكلية والموضوعية)، من حيث الوضوح والتنظيم والطباعة والتنسيق وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته وفهمه والشعور بما يقرأ.

ج- **السياق:** تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على فهم القراءة لدى الأطفال، فقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر عليهم، ويعد الغرض من القراءة جزء من سياقها(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ص ص ٤٥٦-٤٦٢؛ McShane, 2005, p. 72). ويرى الباحث أن العناصر الثلاثة السابقة الذكر تتفاعل فيما بينها مما يؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، واستنتاج المعاني المتضمنة في موضوع القراءة مع البناء المعرفي للفرد والذي يتمثل في التفكير، والخلفية المعرفية، والميول والاتجاهات، والاهتمامات، من خلال ذلك يمكن لنا تحديد أهم مهارات فهم القراءة كما يلي:

مهارات فهم القراءة:

إن الهدف من القراءة هو الفهم، ولذلك هناك مهارات ضرورية للقراءة منها: التعرف على أسماء الحروف الهجائية، والربط بين صوت الحرف وشكله، وفهم معاني الكلمات، وتحديد الفكرة العامة للدرس المقروء، وتحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية في الدرس المقروء(أحمد جمعة أحمد إبراهيم، ٢٠٠٢، ص ٤٥).

وقدم خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٨، ص ٩) قائمة تضم مكونات فهم القراءة جاء بها: **إدراك معنى الكلمة** ويشتمل: إدراك الكلمات المتشابهة، والمتضادة، والغريبة، وتصنيف الكلمات، و**إدراك معنى الجملة** والذي يضم: التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، واستبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، وتكملة الجمل بكلمات معطاة أو بدون، وترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، **وإدراك معنى الفقرة** وتضم: فهم معاني الفقرات، وترتيب الجمل لتكوين فقرة، و**إدراك العلاقات اللغوية**، و**إدراك المتعلقات اللغوية**.

وقد أشار جاي بوند وآخرون .Jay Bond, et al(١٩٨٣، ص ٥٣٤) إلى أن الطفل ذا صعوبة في فهم القراءة يعاني من واحدة أو أكثر من المهارات الخاصة بالفهم: النقص في معاني المفردات أو الكلمات، والفهم الخاطئ لمعنى الجملة، والفهم غير الكافي للفقرات أو الوحدات الطويلة.

ووضح كيرك وكالفانت Kirk& Chalfant (١٩٨٨، ص ص ٢٩١-٢٩٢) إن مهارات القراءة التي تعتبر مهمة وضرورية للفهم هي: القراءة بغرض الملاحظة والتعرف على التفصيلات، والقراءة من أجل التعرف على الأفكار الأساسية، وتتبع سلسة من الأحداث، والوصول إلى نتائج وخلاصات، وتنظيم الأفكار، وتقويم المادة التعليمية.

وقدم رونالد بيران Ronald Biran (ب. د. ت، ص ص ٩٦-١١٠) تصنيفاً لمكونات فهم القراءة: تمييز الكلمات، وإدراك معاني الكلمات، وإدراك الكلمات الغريبة، وفهم معنى الكلمة، وإدراك معنى الفقرة، وإدراك الفكرة الأساسية، وفهم المعنى الإجمالي، وتنظيم المادة المقروءة، وإدراك العلاقات، وسرعة الفهم، وسرعة القراءة.

وصنف إسماعيل الصاوي(٢٠٠٣، ص ٤٠) المكونات المعرفية لفهم القراءة في الآتي: **تمييز معاني الكلمات** تشير إلى قدرة الطفل على تمييز: الكلمات المترادفة والمتضادة، والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة، و**إدراك معنى الجملة** ويشير إلى قدرة الطفل على: المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة بكلمات مناسبة معطاة، وغير معطاة، والإجابة عن سؤال يقيس فهم الطفل للجملة، و**إدراك معنى الفقرة** ويشير إلى قدرة الطفل على فهم الفقرة فهمًا حَرفيًّا واستدلاليًّا، **تنظيم المادة المقروءة** ويدل على قدرة الطفل على: إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فكرة أو قصة لها معنى، و**سرعة الفهم** ويتحدد بقدرة الطفل على الاستجابة على المكونات الخمسة السابقة خلال الزمن المعياري(التجريبي) المحدد للاختبار، ومستوى **فهم القراءة**

المعرفي العام ويتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل من خلال أدائه على المكونات السابقة خلال الزمن التجريبي المحدد للاختبار ككل.

ووضع محمد صلاح الدين مجاور(٢٠٠٠، ص٢٤٥) مجموعة قوائم تشمل مهارات فهم القراءة في المرحلة الابتدائية وهي: التعرف على الكلمة، وفهم التفاصيل والأفكار الرئيسة، والقدرة على تتبع التسلسل في القصة، وتعلم عمل مقارنة، والتعرف على الجملة، والتعرف على الفقرة.

وقد حصر محمد رياض أحمد عبد الحليم(١٩٩١، ص ص ٦٠-٦١) المهارات الأساسية في فهم المادة المقروءة: التعرف على الحروف، والتعرف على الكلمات، والتعرف على الجملة، والتعرف على الفقرة، وفهم الأفكار التفصيلية، ومهارة الربط بين الأفكار والاستنتاج، والإدراك الهجائي الصحيح للكلمة، وإدراك معنى الكلمة المفردة من السياق، وتقويم المادة المقروءة، والتلخيص، وتتبع الأحداث، وتصور النتائج المتوقعة، وفهم الكلمات غير المألوفة، والسرعة في القراءة مع الفهم. من العرض السابق لفهم القراءة يستنتج الباحث ما يلي:

- إنها عملية تبدأ بالاستيعاب الدقيق لمعنى الكلمة الواحدة وإدراك مدلولها، ثم إدراك العلاقات بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، ثم العلاقات بين الجمل داخل الفقرة الواحدة بغية التوصل إلى الفهم الكامل للمحتوى.
- القدرة على القراءة الصامتة مع الفهم الدقيق وتحويل الرمز إلى معان مفهومة.
- الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وتنظيم الأفكار وتذكرها.
- فهم اللغة بغض النظر عن الشكل الذي تأخذه سواء من خلال الاستماع أو القراءة.

وبعد استعراض الباحث لمهارات التفكير وصعوباتها، وفهم المادة المقروءة، لابد من التعرف على **العلاقة بين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة**. لقد اتفق العديد من المتخصصين على اعتبار القراءة شكلاً من أشكال التفكير، لأنهم يعدونها نشاطًا فكريًا وبصريًا، والقارئ الجيد هو الذي يقوم بمعالجة وتجهيز ما يقرأ حتى يصل إلى درجة عالية من الفهم؛ لذلك يوصي المتخصصون أن يتعامل المعلمون مع القراءة كأحد أشكال التفكير، وإن المادة العلمية هي مادة قرائية يمكن تدريب الأطفال على التفكير من خلالها، وذلك بالتركيز على مهارات فهم القراءة؛ فالقراءة ما هي إلا تفكير الفرد فيما يقرأ من المثيرات والرموز التي يستجيب لها بصريًا(أسماء توفيق مبروك مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٤).

وبما أن عملية الفهم تعتبر عملية مركبة، فإن الطفل يحتاج لكي يفهم فهمًا كاملاً إلى إدراك العلاقة بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، مستوعبًا للأشكال وعلاقات الكلام بالرموز والمصطلحات المستخدمة، كما يعتمد فهم الطفل للفقرات على مدى فهمه للجمل بداخلها وللعلاقات التي تربط بين هذه الجمل والفقرة ككل، ويستدل على فهم الطفل من خلال استخدامه مهارات الفهم، والتي حددها سامي محمود عبد الله(١٩٧٥، ص ص ٥٣-٥٤) كما يلي: تفسير الجمل والفقرات والتعبير عن الفكرة

بطريقة حديثة، واكتشاف المشكلة الرئيسة التي هي مدار القراءة، وتلخيص ما يقرأ، واستخراج الأفكار الضمنية التي يحتوي عليها النص، ووضع استنتاجات أو تعميمات والخروج بمبادئ محددة نتيجة لما قرأ، وتقييم المقروء، وقراءة ما بين السطور من خلال النقد والتذوق والاستنتاج.

ويرى محمد صلاح الدين مجاور(١٩٨٨، ص ١٥٥) أن فهم القراءة يعني: فهم المعنى من السياق، وملاحظة العلاقات بين الأفكار، ومعرفة المترادفات، وشرح الكلمات وتفسيرها، والوقوف على الفكرة الرئيسة في الجملة، وفهم ما بين السطور، وفهم التفاصيل.

بينما ذهب محمود رشدي خاطر وآخرون(١٩٨٦، ص ٣٠) إلى أن فهم المادة المقروءة يعني: فهم المعنى العام والمعاني التفصيلية، وفهم الجمل والكلمات، والدقة في إدراك المتشابه والمختلف من المعاني(التصنيف)، وفهم المترادفات من الكلمات والأفكار، ودقة اختيار المعلومات المطلوبة، وإدراك علاقات الألفاظ بمعانيها.

وذكر مراد علي عيسى سعد(٢٠٠٥، ص ص ١١٥-١١٦) أن نموذج باريت Barrett يعد من أكثر النماذج تفصيلاً لمستويات فهم القراءة حيث قسم فهم القراءة إلى أربعة مستويات هي: **مستوى الفهم الحرفي المباشر** ويشتمل على: مهارات التعرف على/أو استرجاع: الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسة، والتسلسل، وأوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، وسمات الشخصية، **ومستوى الفهم الاستنتاجي** ويشتمل على: مهارات استنتاج: الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسة، والتسلسل(الترتيب)، وأوجه الشبه والاختلافات(المقارنات)، وعلاقات السبب والنتيجة، وسمات الشخصية، والتنبؤ بالخاتمة، ومعاني الصور، **ومستوى الفهم الناقد أو التقويم** ويشتمل على مهارات التمييز بين: عالم الواقع والخيال، والحقيقة والرأي الشخصي، ومهارة الحكم على الكفاية والصدق، ومهارة الحكم على مناسبة الأفكار، ومهارة الحكم على القيمة والتقبل والرغبة، **ومستوى الفهم التذوقي** ويشتمل على: مهارة الاستجابة المناسبة للموضوع، مهارة تقمص الشخصيات والأحداث، ومهارة الاستجابة لأسلوب الكاتب، ومهارة الاستجابة للصور.

وأشارت منال علي محمد الخولي(٢٠٠١، ص ١٥٩) إلى أن علي سعد جاب الله قسّم الفهم في ضوء حجم المادة المقروءة إلى ثلاثة مستويات هي:

١- **مستوى فهم الكلمة:** ويشتمل على: تحديد معنى الكلمة ودلالتها، وإدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.
٢- **مستوى فهم الجملة:** ويشتمل على: تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، ونقد معنى الجملة، وربط الجملة بما يناسبها من معاني، وإدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين.
٣- **مستوى فهم الفقرة:** ويشتمل على: وضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك ما تهدف إليه الفقرة، وإدراك الأفكار الرئيسية في الفقرة، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار ومعانٍ وأراء.

من الملاحظ أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في معرفة القراءة والكتابة غالبا ما لديهم إشكاليات واضحة وملحة في: اللغة والعملية الصوتية، وإدراك الكلمات والعملية الذهنية، والتهجي، والكتابة(Chan& Dally, 2001, p. 14). لهذا يرى المتخصصون أن استيعاب النص أو المادة المقروءة يتطلب توفر واستخدام عدد متنوع من مهارات حل المشكلة، والمهارات اللغوية العليا الآتية:

١- فهم العلاقات بين الكلمات، وبين أجزاء الكلمة الواحدة.

٢- التعرف على الكلمات استناداً إلى إدراك القارئ المحتوى أو السياق.

٣- تحديد معاني المفردات(المتشابهة في اللفظ والدلالة، والكلمات ذوات المعاني المتعددة).

٤- الفهم عند المستويات المختلفة من التجريد بما في ذلك الاستيعاب الحَرفي والاستنتاجي، وتحديد الفكرة الرئيسة، والتلخيص، وعمل تنبؤات مناسبة حول أحداث القصة.

٥- تحديد غرض المؤلف من الكتابة(آلان كامهي وهيوكاتس، ١٩٩٨، ص ١٦٩).

وكذلك حدد محمد عبيد محمد عبيد(١٩٩٦، ص ١٨٤) الفهم في المستويات التالية:

١- مستوى **الفهم المباشر** ويشتمل على: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد أكثر من معنى للكلمة، وتحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وإدراك الترتيب الزمني.

٢- مستوى **الفهم الاستنتاجي** ويشتمل على: استنتاج أوجه الشبه والاختلافات، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، واستنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.

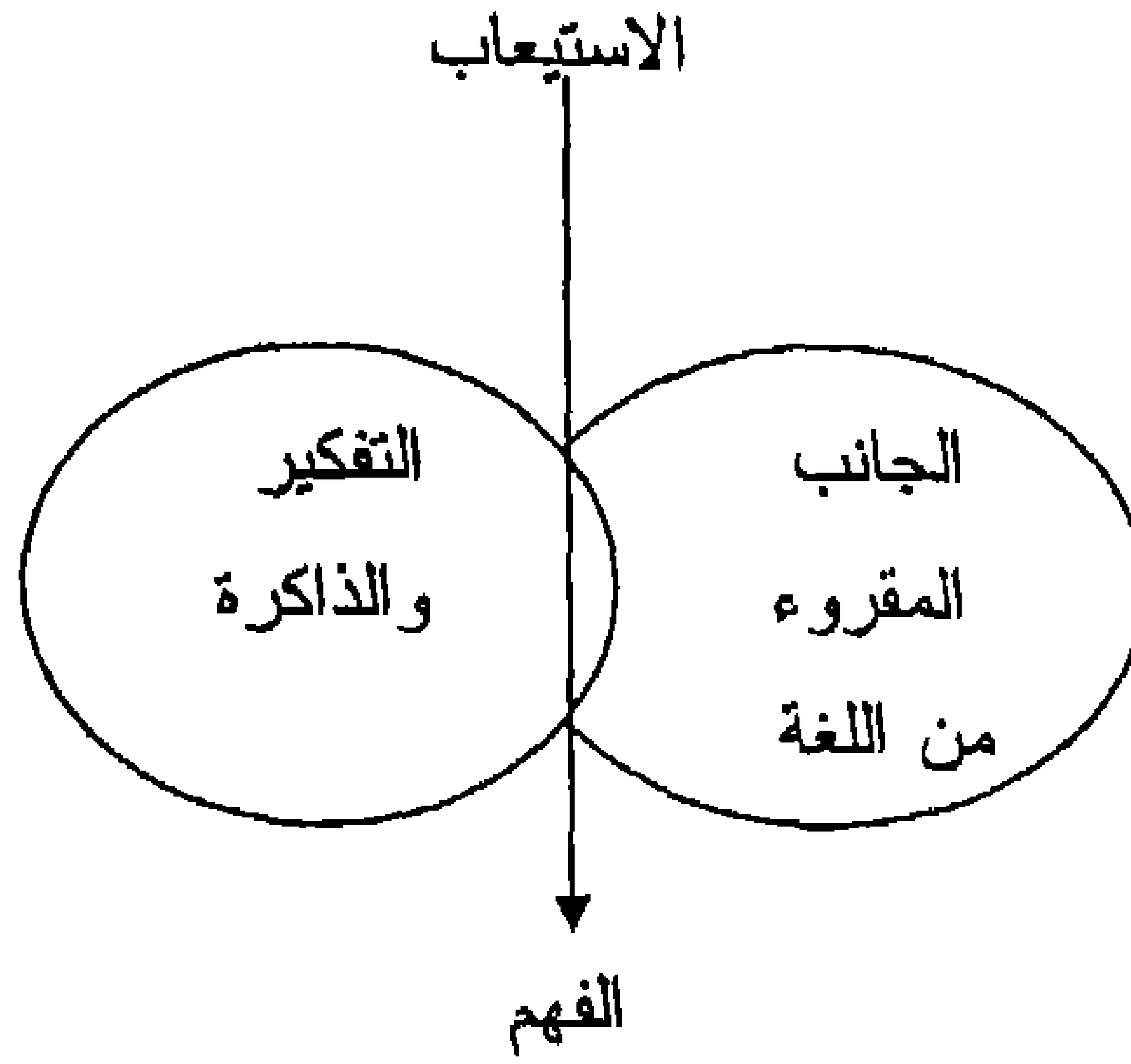
٣- مستوى **الفهم النقدي** ويشتمل على: التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والتمييز بين المتصل بالموضوع وغير المتصل به، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتكوين رأي حول القضايا الموجودة في النص.

٤- مستوى **الفهم التذوقي** ويشتمل على: ترتيب الجمل أو الكلمات حسب قوة المعنى، وإدراك التعبيرات الجمالية في الكلمات، واختيار الأبيات أو الجمل المتقاربة في المعنى.

كما أشارت خديجة أحمد السباعي(٢٠٠٤، ص ٤٣) إلى أن لوسيل هارسون Lucille Harrison حددت صعوبات القراءة بأنها ضعف القدرة على تمييز أوجه الشبه والاختلاف، وتذكر أشكال الكلمات، والقدرة على التفكير المجرد، والربط بين المعاني. وبعد التعرف على مستويات فهم المادة المقروءة والعلاقة بين مهارات التفكير وفهم القراءة يلاحظ أن هناك ارتباط بين مهارات التفكير ومهارات فهم القراءة، كما يراها نبيل عبد الهادي وآخرون(٢٠٠٣، ص ص ٣٠-٣١)، والشكل رقم(٢-٢) يوضح هذه العلاقة:

الشكل رقم(٢-٢)

يوضح ارتباط جوانب الاستيعاب والفهم مع القراءة والتفكير



ويُلاحظ من الشكل السابق ارتباط الجانب المقروء من اللغة بمهارات التفكير وخاصـــة بمهـــارة الاستيعاب والفهم والاستدعاء والتذكر. وبالتالي يمكن تقرير جانبين لهما أهمية في تشكيل فهم المـــادة المقروءة بصورة إيجابية وهما:(الفهم والاستيعاب، ونقل ما تم فهمه وترجمته إلى الواقع).

وأضاف عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠١، ص ٢٤٤) أن اللغة والفكر عمليتان مترابطتان، ونمو اللغة ييسر للفكر حدوثه، وللمفاهيم تشكيلها؛ فالطفل المصاب باضطراب في التفكير لن يفهـــم معـــاني الكلمات، ولن يكتسب نمو المفردات في المدرسة.

ويمكن القول أن صعوبات اللغة وخاصة اللغة الشفهية تؤدي إلى صعوبة التواصل مع الآخرين أو التعبير عن الأفكار لفظياً، لذلك فإن صعوبات اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، واللغة الداخلية تؤدي إلى ضعف في مهارات التعلم كما تؤدي إلى صعوبات نمائية أخرى مثل القدرة علـــى التفكيـــر، والإدراك والذاكرة(فيصل محمد خير الزراد، ١٩٩١، ص ١٥٣).

وحدد فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨، ص ص ٤٦٣-٤٦٥) العلاقة بين فهم القراءة والتفكير من خلال: **فهم القراءة عملية معرفية** لأنه يعتمد على خبرات القارئ وبنائه المعرفـــي، **وفهـــم القـــراءة عملية لغوية** وأثناء القراءة لا يستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير حتى يصل إلى آخر كلمة في موضوع النص، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص العربـــي، فـــإن العقـــل يتحرك بالتفكير دائريًا ومستعرَضًا، حيث نجد أن هناك أفكارا معينة وكلمات معينة تعالج حتـــى يـــتم استكمال عملية التفكير. **وفهم القراءة هو عملية تفكير** لأن هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكيـــر، حيث يرى البعض أن القراءة هي نوع من حل المشكلات، فأثناء حل المشكلة يستخدم الفرد المفـــاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم ويشتق المعاني؛ وبذلك تكون عملية القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ ولذا يمكن القول إن القراءة هي نشاط ذهني موجه، **وفهم القراءة يتطلب تفاعل نشط مـــع**

النص لذا يجب أن يكون القارئ نشيطًا أثناء عملية القراءة، وأن يتفاعل مع مادة النص موضوع القراءة.

ترى هل هناك علاقة بين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة؟ لقد اتضح للباحث مما سبق أن هناك علاقة ارتباطية تفاعلية، وكذلك يلمس الباحث وجود قواسم مشتركة بينهما، المتضمنة في النقاط التالية:

- القراءة من أجل التعرف على الأفكار الأساسية وتنظيم الأفكار(صياغة الأفكار).
- تتبع سلسة من الأحداث(ترتيب).
- تمييز الكلمات(المترادفة والمتضادة، والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة)(تصنيف).
- إدراك معاني الكلمات، وإدراك الكلمات الغريبة(استنتاج).
- إدراك العلاقات بين الألفاظ ومعانيها(التناظر- التشابه- الاختلاف)(علاقات وأنماط).
- إدراك معنى الجملة: ويشير إلى قدرة الطفل على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة بكلمات مناسبة(معطاة، وغير معطاة)(استنتاج).
- إدراك معنى الفقرة: ويشير إلى قدرة الطفل على فهم الفقرة فهمًا حرفيًا واستدلاليًا(استنتاج).
- تنظيم المادة المقروءة: ويشير إلى قدرة الطفل على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فكرة أو قصة لها معنى(ترتيب).
- فهم التفاصيل والأفكار الرئيسة، من خلال القدرة على تتبع التسلسل في القصة، وتعلم عمل مقارنة، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، والقدرة على التصنيف(استنتاج، وتصنيف، وعلاقات وأنماط).

وبعد تحديد العلاقة بين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة، فإن ذلك يتطلب وضع محكات لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

رابعًا: تشخيص صعوبات التعلم:

تكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتصفون بمستوى عادي وقد يكون مرتفعًا من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل بكثير مما هو متوقع منهم، وهو ما قد يؤدي بغير المتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبات – على نحو خاطئ – بأنها مظهر من مظاهر تدني الاستعدادات العقلية، وذلك دون التشخيص الدقيق لها، وانتهاج العلاج المناسب (السيد عبد الحميد سليمان السيد، ٢٠٠٠، ص ٧)؛ وهذا يتطلب التنوع في الاختبارات أو الأساليب التي تعتمد على المدخلات البصرية والسمعية لكي تسمح للطفل صاحب صعوبة التعلم من الاستجابة بطرق متعددة مثل: الكلام، والإشارة، والكتابة،

وغيرها من الاستجابات(زيدان أحمد السرطاوي وكمال سالم سيسالم، ١٩٨٧، ص ٦٩).

وقد حدد الباحثون(عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ٧٢؛ فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي، ١٩٨٠، ص ص ٣٩٧ – ٤٠٠؛ فيصل محمد خير الزراد، ١٩٩١، ص ١٣٧؛ محمد علي كامل، ٢٠٠٣، ص ٣٣؛ مصطفى محمد كامل، ١٩٩٩، ص ١) عدة محكات ومؤشرات مختلفة لتشخيص صعوبات التعلم، ومن أهم هذه المحكات والمؤشرات:

١- محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

إن الخلل في عملية النضج يعتبر أحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم؛ فالاضطرابات النمائية في تعلم اللغة والكلام ترجع إلى خطأ أوعيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج، ويترتب على ذلك أن كثيرًا من الأطفال الذين يُشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم هم مختلفون في النمو.

٢- محك الاستبعاد:

إن الأطفال الذين ترجع لديهم صعوبات التعلم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور – سواء كانت حالات إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو عوامل بيئية يستبعدون من فئة الصعوبات الخاصة في التعلم، ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي ترجع إلى حالات الإعاقة(العقلية، والحسية)، وحالات الاضطراب النفسي الشديد، وحالات الحرمان البيئي الثقافي والاقتصادي.

٣- المؤشرات السلوكية المميزة لأصحاب صعوبات التعلم:

هناك مجموعة من الخصائص السلوكية ترتبط بأصحاب صعوبات التعلم، ويمكن للقائم بعملية التشخيص ملاحظتها بسهولة داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وتستخدم مقاييس تقدير السلوك لهذا الغرض، ويمكن للأشخاص القريبين من الطفل مثل الآباء والمعلمين استيفاء قوائم الملاحظة السلوكية لقربهم الشديد منهم، يمكنهم توصيف دقيق لسلوك الطفل صاحب الصعوبة.

٤- المؤشرات العصبية:

إن بعض الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة: الاضطرابات الإدراكية، وصعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

٥- مؤشر التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للطفل:

يقوم هذا المؤشر على أساس المقارنة بين الأداء الفعلي للطفل والأداء المتوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ومن ثم يمكن تشخيصه في ضوء هذا المؤشر من خلال التباعد بين التحصيل الأكاديمي المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية.

ويتضح من العرض السابق لمحكات ومؤشرات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن عملية التشخيص، تتطلب تجميع بيانات واسعة المدى عن حالة الطفل لتقرير ما إذا كان يعاني من صعوبة أم لا؟ ولقد أفاد الباحث من العرض السابق في تشخيص عينة الدراسة في الاعتماد على أكثر من محك من محكات تشخيص صعوبات التعلم وهي: استبعاد حالات التخلف العقلي، وحالات الاضطراب الحسي والانفعالي والتخلف العقلي، وحالات العيوب الثقافية، وكذلك استبعاد الأطفال غير القادرين على القراءة، ومن ثم فقد اعتمدت على المحك التشخيصي المتعدد الأبعاد في تحديد الأطفال ذوي صعوبات فهم القراءة. ومع أن الباحثين قد وضعوا عدة محكات لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، فقد حددوا أيضاً عدة خطوات **لتدريبهم ورعايتهم**: التدريب القائم على تحليل المهمة، والتدريب القائم على العمليات النفسية، والتدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية.

أما ما يتعلق **بالتدريب القائم على تحليل المهمة**: يقصد به التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة، هذا ينطبق على الموضوعات الأكاديمية مثل: القراءة، وفهم القراءة، والكتابة، والرياضيات، ولا يفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أي مشكلة تعلم نمائية(عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ص ٧٢؛ مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٣، ص ص ١٠٨-١١٢)، الأمر الذي يتوجب أثناء تحليل المهمة- تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، ويعد طريقة علاجية مفيدة معتمداً على تمكين الطفل من إتقان عناصر المهمة الجزئية، وعلى الرغم من أهمية التدريب، إلا أنه لا يفي بالغرض لوحده كونه يؤدي إلى تعليم الإجراءات ولا يؤدي إلى الفهم، كما أنه يخضع للعمليات التي يمكن ملاحظتها. وبما أن هناك سلوكيات تؤثر في إتمام المهمة مثل عملية التفكير، وأن خطوات التدريب أثنائه آلية ومتسلطة وتجهل طبيعة المعرفة الفردية وتعتمد على التلقين والحفظ.

أما بالنسبة للتدريب القائم على العمليات النفسية يهتم بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية، مما يساعد الطفل على تطوير مهاراته الإدراكية مثل التمييز والمقارنة والتعميم وبالتالي ازدياد فرص التعلم لديه، من خلال تصميم خطة التدريس، بهدف علاج وظائف العمليات التي تعاني من ضعف أو قصور عنده، فمثلاً إذا كان الطفل يعاني من مشكلة في القراءة نتيجة الضعف في مهارات التمييز السمعي، يمكن إعطاء الطفل تدريبًا على التمييز بين الأصوات(محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور، ٢٠٠٣، ص ص ٥٧-٦١). ويشيع استخدام مثل هذا التدريب لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الذين يعانون من صعوبات تعلم في مجال اللغة والرياضيات، ويتطلب هذا الأسلوب أن يحدد المعلم أو الأخصائي صعوبة نمائية معينة لدى الطفل تؤثر فيما بعد على عملية التعلم(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ص ٨٥-٩٦).

وبالنسبة للتدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية الذي يعتمد على دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهمة، والعمليات النفسية، ينظر هذا الأسلوب إلى العمليات النفسية

على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بمهمة ما؛ حيث إن هناك سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال التدريب، لذا فإن على المعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب أن يحث المتدربين على التمييز البصري باستخدام الحروف والكلمات، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يضم ثلاث مراحل هي: **الأولى** تقييم نواحي القوة والعجز عند الطفل(تحليل قدرات الطفل)، و**الثانية** تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات(تحليل المهمات)، و**الثالثة** الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل قدرات الطفل وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التعليمية التي سيتم تقويمها بشكل فردي. إن هذا الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية يكون ضروريًا لمعالجة الحالات التي تعاني من صعوبة نمائية محددة وصعوبة أكاديمية(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ص ٨٥-٩٦؛ مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٣، ص ص ١٠٨-١١٢).

وقد أخذ الباحث بمبدأ التكامل(القائم على تحليل المهمة، والعمليات النفسية)؛ لأن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال التدريب، ولأن هذا المدخل ضروري من أجل: تقييم نواحي القوة والعجز عند الطفل(تحليل قدرات الطفل)، وتحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل بغية تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات(تحليل المهمات)، والجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل قدرات الطفل وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التعليمية التي سيتم تقويمها وخصوصًا أثناء إعداد البرامج التدريبية التي تفرض وجود صعوبة نمائية مثل (التفكير) تنعكس نتائجها على المهارات الأكاديمية مثل القراءة، وفهم المادة المقروءة.

أوجه الاستفادة من الإطار النظري:

١- تحديد أساليب تنمية التفكير ومهاراته.

٢- معرفة برامج تعليم التفكير ومهاراته وإبراز دور العمل الجماعي في تنميتها، وتحديد أهم المهارات في برامج تعليم التفكير عند الأطفال.

٣- معرفة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أجل مراعاتها عند تشخيصهم والتعامل معهم.

٤- تحديد أنواع صعوبات التعلم، وكذلك التعرف على أهم المحكات والوسائل المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم.

٥- تقرير أن التفكير ومهاراته قابلة للتدريب والتعلم.

٦- معرفة طرق تدريب ورعاية ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم.

٧- تحديد مهارات فهم القراءة وتتضمن(إدراك معنى الكلمة، وإدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية).

٨- وجود علاقة بين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة، مما يتيح التوصل إلى نتائج صحيحة ودقيقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

الفئة الأولى: دراسات اهتمت بتحسين صعوبات التعلم في فهم القراءة.

تعقيب على دراسات الفئة الأولى.

الفئة الثانية: دراسات اهتمت بتنمية وتطوير مهارات التفكيـــر وفهم القراءة.

تعقيب على دراسات الفئة الثانية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.

فروض الدراسة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

رصدت الدراسة عددا من الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم في فهم القراءة، وتنمية وتطوير مهارات التفكير لدى الأطفال، وقد قام الباحث بتصنيف تلك الدراسات إلى فئتين هما:

- الفئة الأولى: دراسات اهتمت بتحسين صعوبات التعلم في فهم القراءة.
- الفئة الثانية: دراسات اهتمت بتنمية وتطوير مهارات التفكير وفهم القراءة.

الفئة الأولى: دراسات اهتمت بتحسين صعوبات التعلم في فهم القراءة:

أجرى آن برايلسفورد وآخرون(Brailsford, Anne, et al., 1984) بحثًا حول "استراتيجيات التدريب وفهم القراءة "؛ بهدف تحسين الأداء في اختبارات التأليف المعرفي ومهام فهم القراءة بالاعتماد على النموذج المتزامن والمتتابع لمعالجة المعلومات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤ طفلاً) من سن(٩- ١٢ سنة) من ذوي صعوبات التعلم، مسجلين في برامج للقراءة في مدرستين بمنطقة "إيدمونتون، ألبرتا "، تم اختيارهم بمعدل ذكاء أعلى من(٨٥) في القسم غير اللفظي في اختبار القدرات المعرفية الكندي(ثورندايك وهاجن ورايت ١٩٧٤) وأقل من نسبة٣٥٪ في اختبار الفهم الفرعي من اختبار "جاتس-ماكيجنتي " للقراءة المستوىD، وقسموا إلى مجموعة تجريبية(استراتيجية التدريب) ومجموعة ضابطة(مصدر القراءة)، بحيث تتألف كل مجموعة من ١٢ طفلاً بمعدل ستة أطفال من كل مدرسة، تحتوي كلتا المجموعتين على ثمانية ذكور وأربع إناث، تتلقى كلا المجموعتين (١٥ ساعة) من العلاج، وتضمنت استراتيجية التدريب مايلي: النافذة السحرية(مأخوذة من اختبار كوفمان لتقييم الأطفال)، ومصفوفة الأعداد(مأخوذة من مصفوفة الأعداد " كوفمان")، واقتفاء الأثر(مأخوذ من اختبار السوفييت لتشخيص أطفال ما قبل المدرسة)، وقد توصل البحث إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسنًا أعلى في مستويات القراءة التعليمية عن المجموعة الضابطة.

كما أجرى تيري روز(Rose, Terry, 1986) بحثًا حول " آثار الصور التوضيحية على فهم القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم"؛ هدف هذا البحث إلى التعرف على آثار الصور التوضيحية على فهم القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (٣٢ طفلاً) تراوحت أعمارهم بين(٩- ١٢ سنة) موزعين كالتالي(٢١ذكرًا، ١١ أنثى) من المدارس الابتدائية، تم تشخيصهم على أنهم ذوي صعوبات تعلم طبقاً لنموذج التناقض أو التفاوت، وكانت معدلات الذكاء لأطفال العينة(تتراوح من -١ إلى +١ انحراف معياري)، وبتطبيق اختبار الفهم القرائي المشتق من اختبار بيبودي للتحصيل على الأطفال لمدة ثلاثة أسابيع، أظهرت النتائج أن أدائهم أقل من المتوقع حيث تراوحت النتائج بين(٢,٣ إلى ٤,١)، وبعد التشخيص تم اختيار مواد القراءة من كتاب المهارات العليا

المتعددة لبارنيل(A4, A2, A)، بحيث كانت القصص فيها تتراوح بين (٦٥- ٧٥ كلمة) ذات فكـرة، موضحة بالصور وملحق بكل قصة أربعة أسئلة: الأول عن الفكرة الأساسية، والثاني والثالث عن أحداث القصة، والرابع استنتاجي. وقام الباحث بمضاعفة تلك الأسئلة عن طريق كتابة مجموعة ثانية من أسئلة الفهم بحيث تطابق التتابع الموضح أعلاه، وقد توصل الباحث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يفهمون قطع القراءة غير الموضحة بصور أكثر من القطع ذات الصور التوضيحية وذلك لأن الصور التوضيحية تشتت انتباه القارئ عن مضمون القصة، كما أكد البحث على ضرورة انتباه القائمين على العملية التعليمية بالتركيز على النصوص القرائية أكثر من النصوص المرفقة بالصور لأنها أكثر إفادة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقام ويندهام ميرفي(**Murphey, Windham, 1986**) بدراسة عن" العلاقة بين خمسة مقاييس للفهم القرائي تستخدم لتحديد صعوبات التعلم النوعية(بطارية " وودكوك- جونسون " للاختبارات النفسية والتربوية، اختبار بيبودي للتحصيل، اختبار فهم القراءة، بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، بطارية لتشخيص التحصيل)"، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف صعوبات فهم القراءة عند الأطفال، وقد تكونت الدراسة من عينة عددها(٩٨ طفلاً) اختيروا من المدارس الابتدائية في شرق المسيسبي، أعمارهم تقع ما بين(٧- ١٢سنة) والحاصلين على ٢٥٪ في الفهم القرائي في كافة مستويات اختبارات المهارات الأساسية للتحصيل، وجرى قياس فهم القراءة باستخدام البطاريات التالية: "وودكوك- جونسون "، اختبار بيبودي للتحصيل، اختبار فهم القراءة، بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، بطارية لتشخيص التحصيل، وقد أظهرت النتائج انتشار صعوبات القراءة وفهم القراءة بين أطفال المرحلة الابتدائية، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم حالة من القلق والتوتر.

كما أجرى **ستيفان هوبر وجورج هيند(Hooper, Stephen& Hynd, George 1986)** بحثًا بعنوان " مدى فعالية استخدام بطارية " كوفمان " لتقييم الأطفال في التمييز بين الأطفال العاديين في القراءة وذوي العسر القرائي "، واشتملت عينة البحث على(٨٥ طفلاً)(٤٦ ذكراً، ٣٩ أنثى) أعمارهم من(٨ - ١٢ سنة) من الصف الثاني إلى الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى(ن = ٣٠ طفلا من العاديين في القراءة) تم اختيارهم من مجتمع موحد، والمجموعة الثانية(ن = ٥٥ طفلا من ذوي العسر في القراءة) اختيروا من(١٨٣ طفلاً) مسجلين في برنامج صعوبات القراءة في المدارس العامة لمقاطعة بنسلفانيا، حيث يظهرون هؤلاء الأطفال معدل متوسط في القدرات المعرفية ومستوى قراءة أقل بصفين تحت المستوى القرائي المتوقع منهم وذلك على اختبار ستانفورد للتحصيل، ومتوسط درجات ذكائهم(٩١,٧)، ومتوسط درجات القراءة(٢,٠١)، وغالبيتهم من مستوى اجتماعي اقتصادي متوسط، ولا يوجد بينهم من لديه مشكلات حادة في السمع أو البصر، أو اضطراب في السلوك أو المشاعر، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين على بعض الاختبارات المعرفية من البطارية وهي: حركات اليد، استدعاء الأرقام،

ترتيب الكلمات، مصفوفة المتشابهات، وعلى مقاييس التحصيل من البطارية وهي: التوجه المكاني، الرياضيات، الألغاز، فك شفرة القراءة، فهم القراءة، وأيضاً في: التجهيز المتتابع، والمعالجة العقلية المركبة، والتحصيل، وكل تلك الفروق جاءت اتجاه مجموعة العاديين في القراءة، كما أضافت مؤشراً جديداً لتشخيص صعوبات التعلم(فهم القراءة) وهو التباعد بين صف القراءة الفعلي وصف القراءة المتوقع، وكذلك مدى فعالية بطارية " كوفمان " كأداة قادرة على التمييز بين الأطفال العاديين في القراءة وذوي العسر القرائي.

وأيضاً قام **أحمد أحمد عواد إبراهيم**(١٩٨٨) بدراسة " مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "؛ حيث هدفت الدراسة إلى محاولة تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية(صعوبات القراءة)، ومحاولة تشخيص صعوبات فهم القراءة لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي، فضلاً عن التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لعلاج تلك الصعوبات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠ طفلاً) من ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية، متوسط أعمارهم(١١,٤) سنة ومتوسط ذكائهم(١١٢,٣٣) تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها(٢٥٤ طفلاً) من الصف الخامس الابتدائي بمدارس محافظة القليوبية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها(١٥ طفلاً)، ومجموعة ضابطة عددها(١٥ طفلاً). حيث تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين في كل من السن، الجنس، والذكاء، وقد استخدمت استبانة تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى واختبار الذكاء المصور، وقد استغرق تطبيق البرنامج (١٥ يوماً)، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى أطفال المرحلة الابتدائية هي(القراءة، الكتابة، التعبير، فهم القراءة) مرتبة حسب شيوعها بين الأطفال، وأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في فهم القراءة يمثلون نسبة(٤١,٢٢٪) من نسبة العينة الكلية، ويمثلون نسبة(٦٥,٣٣٪) من نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي(القراءة، والكتابة، والتعبير، وفهم القراءة)، اتجاه أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي وفروق دالة إحصائياً في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاستبانة على أفراد المجموعة التجريبية باتجاه التطبيق البعدي، وبين التطبيق البعدي والمتابعة باتجاه المتابعة، كما أثبتت الدراسة فعالية استبيان تشخيص صعوبات التعلم، واختبار الذكاء المصور في الكشف عن حالات صعوبات التعلم وفهم القراءة.

كما أجرى **روبرت نوبي وآخرون(Newby, Robert, et al., 1989)** بحثًا بعنوان "تحسين فهم القراءة عند الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة لفظية(التحليل الصوتي) ويعانون من صعوبة في التعرف الكلي على الكلمة(خلل في المفردات) باستخدام القواعد النحوية للقصة"؛ هدف هذا البحث إلى زيادة القدرة على فهم النصوص القصصية عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة اللفظية(التحليل

الصوتي) أو التعرف الكلي على الكلمة(الخلل في المفردات)، وقد استخدمت قواعد القصة كاستراتيجية لفهم وتذكر النصوص، وقد تكونت عينة البحث من طفلين من ذوي صعوبات القراءة اللفظية، وثلاثة أطفال لديهم خلل في المفردات تتراوح أعمارهم بين (٨ - ١٠ سنوات)، وشُخص جميع الأفراد(عينة البحث) على أنهم من ذوي صعوبات القراءة اللفظية والصعوبات المعجمية(الخلل في المفردات) وذلك باستخدام اختبار "ببودر وجاربكو(١٩٨٢)" وبطارية " كوفمان" لتقييم الأطفال ومقياس غير شكلي للقراءة وكذلك معايير مختلطة تعتمد على نماذج معينة من القراءة والتهجي، ونظراً لاهتمام هذه الدراسة بتعليم الفهم فقد أعطي قيمة أعلى لنتائج فهم القراءة من حاصل القراءة، الذي يعتمد على معرفة الكلمات من استخدام مجموعة من المعايير الإضافية وهي: الاهتمام بالأطفال ذوي الذكاء المتوسط وفقاً لنموذج كوفمان، وسنة واحدة أقل من الصف الحالي في فهم القراءة للصفوف الأولى (من الصف الأول حتى الصف الثالث) أو سنتين على الأقل دون مستوى الصف (للصفوف الرابع وأعلى) كما هو مُشخص عن طريق بيان القراءة غير الرسمي(جونز١٩٨٥) وعن طريق مجموعات التحصيل المعيارية التي تديرها المدارس، وتأكيد الدليل على أخطاء الصعوبات اللفظية أو الصعوبات الشفهية(أخطاء القراءة الشفهية) التي يحكم عليها خبراء القراءة من خلال بيان القراءة غير الرسمية، وعلى الأقل نتيجة مستوى المعالجة العقلية المتوسط في مجال القوى المفترضة(المتزامنة مع الأطفال ذوي نموذج الصعوبات اللفظية، والمتتابعة مع نموذج الصعوبات الشفهية) في نموذج تقييم كوفمان للأطفال، وقد قدمت لعينة الدراسة دروس في فهم القراءة باستخدام القواعد النحوية للقصة بحيث صممت الدروس بصورة متفاوتة لتتوافق مع قوى المعالجة الفكرية المتزامنة أو المتتابعة لكل نموذج فرعي(الخلل في المفردات)، وإن المعالجات التجريبية تسبب تحسينات إحصائية وتحليلية في حجم العناصر المهمة في القصة التي تسترجعها العينة عند مقارنتها بالخط الرئيسي للتعليمات العلاجية التقليدية، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين لديهم خلل في المفردات يستطيعون زيادة فهم القراءة بالتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنظيم فهمهم للمادة المقروءة.

وكذلك قامت **نصرة محمد عبد المجيد جلجل**(١٩٩٣) بدراسة عن" تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج علاجي مقترح؛ هدفت هذه الدراسة إلى مسح الرؤى النظرية التي تناولت موضوع العسر القرائي وكيفية التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي والتأكد من فاعلية برنامج للقراءات المتكررة في تحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي، وقد تكونت عينة الدراسة المبدئية من(٣٨٨ طفلاً) من الجنسين من أطفال الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مدارس مدينة طنطا، وتراوحت أعمارهم من(٧,٨ - ١٢,٤) سنة، وتراوحت نسبة الذكاء الكلي للأطفال من(٩٠ - ١٣٣)، وبعد القيام بالإجراءات التشخيصية وصلت العينة النهائية إلى(٣٨ طفلاً)، اشترك في البرنامج(١٢ طفلاً)، وتم استخدام اختبار " وكسلر " لذكاء الأطفال واختبار القراءة الصامتة واختبار تشخيص العسر القرائي واختبار المسح النيورولوجي السريع وقائمة " كورنز " لتقدير سلوك التلميذ

واختبار التمييز السمعي اللفظي واختبار التمييز البصري اللفظي واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من ذوي العسر القرائي في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي للعسر القرائي"القراءة الصامتة" في (التعرف– فهم الجملة–فهم الفقرة) قبل استبعاد حالات الإعاقة العصبية، السمعية والبصرية والاضطراب الانفعالي اتجاه القياس البعدي، بينما وجدت غير دالة في فهم الكلمة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من ذوي العسر القرائي في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي للعسر القرائي" القراءة الصامتة"، بعد استبعاد حالات الإعاقة العصبية، السمعية والبصرية، والاضطراب الانفعالي، حيث طرأ تحسن على أداء الأطفال في(التعرف– فهم الكلمة–فهم الفقرة).

وقدم **لارين جراهام وبيرنس ونج(Graham, Larraine and Wong, Bernice, 1993)** بحثًا حول " مقارنة أسلوبين لتعليم استراتيجية(السؤال– الإجابة) لتحسين فهم القراءة: التدريب على التلقين والتعلم الذاتي "؛ هدف هذا البحث إلى التحقق من فعالية استخدام أسلوبي(التدريب على التلقين والتعلم الذاتي) في تعليم استراتيجية(السؤال–الإجابة) من أجل تحسين مستوى فهم القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من عينة كلية قوامها(٩٠ طفلاً) من الجنسين(٥٢ ذكراً، ٣٨ أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين(٩ – ١٣ سنة) بالصفين الخامس والسادس الابتدائي من أربع مدارس ابتدائية في بريطانيا، وقسمت عينة البحث الكلية إلى مجموعتين: مجموعة أطفال عاديين وعددهم(٤٥ طفلاً) حيث كان صف القراءة الفعلي لهم يعادل مستوى الصف القرائي المتوقع منهم، أو أعلى قليلاً، على اختبار الفهم القرائي الفرعي من اختبار" جيتس–ماك جينتي " المستوى(د) حيث تراوح الصف الفعلي لهم ما بين(٥,٤ – ٦,٣)– عملت على نفس المواد– المقدمة للمجموعتين التجريبيتين، ولكنهم لم يتدربوا على أي أسلوب لتحسين فهم القراءة، ومجموعة أطفال ذوي صعوبات تعلم فهم القراءة وعددهم(٤٥ طفلاً) من الجنسين تم تشخيصهم من قبل المعلمين اعتمادًا على محك التباين بين الأداء المتوقع منهم، والأداء الفعلي لهم على اختبار فهم القراءة الفرعي من اختبار" جيتس–ماك جينتي " المستوى(د) حيث كان الصف الفعلي لهم في فهم القراءة أقل من الصف المتوقع بعام واحد على الأقل حيث تراوح الصف الفعلي لهم ما بين(٤,١ إلى ٥) وتم تقسيم هذه المجموعة إلى مجموعتين هما: مجموعة **تجريبية أولى** تُدرب عن طريق التلقين حيث يتم تقديم استراتيجية (3Hs) للأطفال مع إعطائهم بطاقة التذكر ومجموعة **تجريبية ثانية** تُدرب على طريقة التعلم الذاتي، حيث قدمت استراتيجية(3Hs) بنفس الطريقة السابقة بالإضافة لتعليمهم ثلاثة أسئلة توجيهية مكتوبة على ظهر بطاقة التذكر وهي: كيف سأجيب عن السؤال؟ أين توجد إجابة السؤال؟ هل إجابتي صحيحة؟ كما دُربوا أيضاً على خطوات نموذج"ميتشباوم وجودمان" للتفكير وهي: التوجيه الذاتي من خلال التفكير بصوت مرتفع– التوجيه الذاتي من خلال التفكير عن طريق الهمس – التساؤل الذاتي من خلال الحوار الداخلي الحقيقي، وقد تم استخدام مقياس فهم القراءة الميتامعرفي المعدل للاستبانة التي وضعها(كاني

ونيوجراد) وقطع للتدريب على فهم القراءة واختبار القطع ويتكون من(٤٢ سؤالاً) للفهم واستراتيجية بطاقات التذكر واختبار "جيتس-ماك جينتي" لتشخيص حالات صعوبات فهم القراءة واستبعاد حالات صعوبات التعلم في فك شفرة الكلمات، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن استراتيجية(3Hs) بطريقة التعلم الذاتي أكثر فاعلية في تحسين فهم القراءة المعرفي من طريقة التعلم بالتلقين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعتين التجريبيتين على اختبار فهم القراءة المعرفي اتجاه أطفال المجموعتين التجريبيتين، كما أشارت النتائج إلى فاعلية (3Hs) في تحسين فهم القراءة المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بينما دلت النتائج الكيفية أن إجابات الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل التدريب كان تركيزها على المعنى أقل من الأطفال العاديين، بينما تركزت إجاباتهم بعد التدريب: على المعنى، والفهم، واستراتيجية (3Hs).

كما أعد **خيري المغازي بدير عجاج**(١٩٩٣) دراسة عن "مدى فاعلية حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال"؛ بهدف الكشف عن مدى فاعلية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات فهم القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦ طفلاً) من ذوي صعوبات فهم القراءة، وزعوا على مجموعتين- إحداهما تجريبية متوسط أعمارهم(١٠,٦٣ سنوات) ومتوسط نسبة ذكائهم(١١١,٢٣)- والثانية ضابطة ومتوسط أعمارهم(١٠,٩٦ سنوات) ومتوسط نسبة ذكائهم(١١٠,٦٩)، وعينة من الأطفال العاديين قوامها(٢٦ طفلاً)، وأجريت المجانسة بينهم في متغيرات: السن، الذكاء، الجنس، الفهم العام، فهم القراءة، واستخدام اختبار الفهم القرائي ومقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال واختبار القدرة العقلية العامة واختبار المسح النيرولوجي السريع و قائمة "كاسل" لتقدير التوافق للأطفال ومقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم، كما اعتمد التشخيص على مؤشر التباعد بين التحصيل الفعلي والمتوقع في فهم القراءة طبقاً لنسبة الذكاء، وكذلك انخفاض التحصيل بمقدار عام دراسي لدى الطفل عن أقرانه، وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (١٣ جلسة) تراوحت مدة الجلسة ما بين(٣٠-٦٠ دقيقة) واحتوى البرنامج على أربعة أقسام هي: تدريب الأطفال على مهارة التساؤل، والتعرف على الكلمات الغريبة والشاذة، والمقارنة وإدراك أوجه الشبه والاختلاف، وتركيز الانتباه وتنظيم المجال الإدراكي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي الأول والثاني لدى مجموعة العاديين التجريبية اتجاه متوسطات درجات التطبيق البعدي الأول والثاني على متغيرات الدراسة ما عدا إدراك المتعلقات والقلق الظاهر، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي الأول والثاني لدى مجموعة صعوبات الفهم التجريبية على متغيرات الدراسة اتجاه متوسطات درجات التطبيق البعدي الأول والثاني باستثناء القلق الظاهر للبعدي الأول، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة العاديين الضابطة ومجموعة العاديين التجريبية في التطبيق البعدي الأول والثاني على كافة متغيرات الدراسة اتجاه

متوسطات درجات مجموعة العاديين التجريبية فيما عدا إدراك العلاقات، والقلق الظاهر. كما وجدت أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة صعوبات الفهم الضابطة ومجموعة صعوبات الفهم التجريبية في التطبيق البعدي الأول والثاني على كافة متغيرات الدراسة اتجاه متوسطات درجات مجموعة صعوبات الفهم، فيما عدا القلق الظاهر، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة صعوبات الفهم التجريبية ومجموعة العاديين التجريبية في التطبيق القبلي على كافة المتغيرات اتجاه مجموعة العاديين التجريبية فيما عدا(حب الاستطلاع).

وأجرى **السيد خالد إبراهيم مطحنة**(١٩٩٤) دراسة بعنوان " مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات- في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة "؛ هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة(فهم القراءة) ووضع برنامج مقترح للعلاج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات فهم القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وفي تحسين أبعاد فهم القراءة التالية المتمثلة في: إدراك الكلمة المقروءة، وترتيب الجمل للوصول إلى فكرة أساسية، والتسلسل والترتيب المنطقي للجمل، والتعرف على الكلمات غير المعطاة، والتمييز بين المفاهيم العامة والخاصة، والفكرة العامة للقصة، والتعرف على التفاصيل العامة في النص، واشتملت الدراسة على عينة قوامها(٥٢ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي(٢٨ ذكراً، ٢٤ أنثى) قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها(٢٦ طفلاً) متوسط أعمارهم(٩,٥) سنة ومتوسط ذكائهم(١٠٤)، ومجموعة ثانية ضابطة قوامها(٢٦ طفلاً) متوسط أعمارهم(٩,٧٣) ومتوسط ذكائهم(١٠٦)، وتمت المجانسة بين المجموعتين في: الذكاء، السن، فك الشفرة، فهم القراءة، والمتغيرات الشخصية(تقدير الذات والقلق)، ثم قام الباحث بتقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات فرعية اعتمادًا على استراتيجية تجهيز المعلومات وهي: استراتيجية التجهيز المتتابع، استراتيجية التجهيز المتزامن، استراتيجية التجهيز المركبة(متتابع ومتزامن)، واعتمد في تشخيص صعوبات التعلم على حساب التناقض بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع للطفل بحساب نسبة الذكاء وكذلك انخفاض تحصيل الطفل عن أقرانه العاديين بمقدار عام دراسي، واستخدم مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم واختبار المسح العصبي السريع واختبار القراءة واختبار القدرة العقلية العامة" أوتيس لينون" وبطارية "كوفمان " وقائمة "كاسل" لتقدير التوافق للأطفال وتقدير المعلمين الشهري الخاص بالمستوى التحصيلي للطفل، والبرنامج المطبق على المجموعة التجريبية هو من إعداد" كوفمان وكوفمان" تعريب الباحث، تم تطبيق البرنامج في (٣٣ جلسة)(١١ جلسة للتجهيز المتتابع، ١١ جلسة للتجهيز المتزامن، ١١ جلسة للتجهيز المركب)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الكسب لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فك الشفرة(الباحث وكوفمان)، والفهم(الباحث وكوفمان)، وجاءت الفروق اتجاه المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الكسب لمجموعتي التشغيل العقلي المتزامن التجريبية والضابطة، والتشغيل العقلي المتتالي التجريبية

والضابطة على اختبار فك الشفرة والفهم وكانت الفروق اتجاه مجموعة التشغيل العقلي المتزامن والمتتالي للتجريبية، وكذلك بالنسبة لمجموعتي التشغيل العقلي المركب جاءت اتجاه التجريبية.

كما أجرى **يعقوب موسى علي**(١٩٩٦) دراسة تحت عنوان " التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا"؛ بهدف إلقاء الضوء على دور التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وقد تكونت عينة الدراسة الأولية من(١٧١ طفلاً) بالصف الخامس (ذكراً)، وأجري الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة وذلك لتحديد ذوي صعوبات التعلم في هذه المهارات وفقًا للنسب المحددة، والتي تتراوح ما بين ٦٠-٧٠٪ من المجموع الكلي بدرجات الاختبار، وحددت عينة الدراسة(٧٠ طفلاً) من ذوي صعوبات تعلم مهارات الفهم، وتم استخدام اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، واختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتتابعة، وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المتوسط القبلي والبعدي للمجموعة الأولى/مختلطة/تعاوني، والمتوسط البعدي للمجموعة الثالثة/غير مختلطة/تعاوني في الاختبار التشخيصي لصعوبة تعلم مهارات الفهم، وكان الفرق باتجاه المتوسط البعدي في المجموعتين، كما أشارت إلى وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة الأولى مختلطة/تعاوني، والمتوسط البعدي للمجموعة الثانية/مختلط/عادي في الاختبار التشخيصي لصعوبة تعلم مهارات الفهم، وكانت الفروق باتجاه المتوسط البعدي للمجموعة الأولى/تعاوني، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة الثالثة/غير مختلطة/ تعاوني والمتوسط البعدي للمجموعة الرابعة/غير مختلطة/عادي وكانت الفروق باتجاه المتوسط البعدي للمجموعة الثالثة، فضلاً عن وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة الأولى مختلطة/تعاوني والمتوسط البعدي للمجموعة الثالثة/ غير مختلطة/ تعاوني، في الاختبار التشخيصي لصعوبة تعلم مهارات الفهم، وكان الفرق اتجاه المجموعة الأولى/مختلط/تعاوني.

وقام **أحمد زينهم أبو حجاج**(١٩٩٦) بإعداد دراسة حول " برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي"؛ هدفت هذه الدراسة إلى وضع برنامج لعلاج الضعف القرائي وصعوبات القراءة لدى أطفال الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠ طفل) من الجنسين وبعد تطبيق الاختبار القبلي لتحديد الأطفال ذوي صعوبات القراءة وصلت العينة النهائية إلى(٤٥ طفلاً) وزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة حيث المجموعة الضابطة قد تلقت موضوعات القراءة التي تم تدريسها للمجموعتين التجريبيتين بالطريقة العادية أما المجموعة التجريبية الأولى فقد تلقت البرنامج العلاجي الذي كان مكونا من عشرين تدريبًا وزعت تدريباته على ثلاث مهارات(ثمانية تدريبات لعلاج الضعف في معاني الكلمات، وستة لعلاج الضعف في فهم الجملة، وستة لعلاج الضعف

في الفهم الحرفي والضمني)، وقد كان زمن البرنامج كله أربعين ساعة موزعة على عشرة أسـابيع، وفي المجموعة التجريبية الثانية تم تدريس البرنامج بحيث تتاح الفرصة للمجرب ليتفاعل مع الأطفـال بشكل فردي، وقد استغرق زمن التطبيق على المجموعة التجريبية الثانية عشر أسابيع أيضًا، واستخدام اختبار القدرة العقلية ومقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار المسـح العصـبي السريع، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمهـا: ١- توجـد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في درجات الكسب في المجموع الكلي، والتعرف، والفهم باتجاه المجموعة التجريبية الأولى، أما على مسـتوى المجموعـة التجريبية الثانية والضابطة جاء الفرق اتجاه المجموعة التجريبية الثانية، ٢- توجد فروق ذات دلالـة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في درجات الكسب في المجموع الكلي باتجاه المجموعة التجريبية الثانية، بينما لا توجد فـروق دالـة فـي التعـرف، والفهـم بـين المجموعتين.

وأجرت **تينا المانزا(Almanza, Tina, 1997)** بحثًا عن " تأثيرات نشاط القـراءة- التفكيـر الموجه واستراتيجيات التعلم التعاوني على فهم القراءة "؛ هدف البحث إلى المقارنة بين فعالية الـتعلم التعاوني وتعليم الفصل بالكامل باستخدام نشاط القراءة- التفكير الموجه أثناء القراءة، تكونـت عينـة الدراسة من(٨٥ تلميذاً من صفوف السادس الابتدائي والأول الإعدادي والثاني الإعدادي)، تم اختيارهم من مدارس بروكلين(نيويورك)، تم استخدام اختبار الفهم القرائي، واستمرت مدة التنفيـذ (٨ أسـابيع) حيث عمل الأطفال في مجموعة التعلم التعاوني على قراءة القصص بأنفسهم وكتبوا أسئلة وتعليقـات في سجل قراءاتهم وفي اليوم التالي تلتقي المجموعة لمناقشة القصة، واستمر ذلك على مـدى أربعـة أسابيع، أما الأسابيع الأربعة الأخرى تابع الأطفال فيها القراءة مع اسـتخدام اسـتراتيجيات النشـاط الموجه(يجيب الأطفال على الأسئلة كلٍ على حده)، وكانت القصص التي استخدمت فـي مجموعـات التعلم التعاوني(حديث مع الفنانين، الشمسية البيضاء)، وقد تلقوا المهارات التاليـة: القيـادة واتخـاذ القرار، وبناء الثقة بالنفس، والتواصل ومهارة إدارة الصراع، بينما استخدم في اسـتراتيجية النشـاط الموجه القصص التالية(الأبطال، الأجنحة، ذهب وفضة، فضة وذهب) وبعد كل قصة يجيب الطفل عن الأسئلة الموجودة في نهايتها، وكانت الأسئلة مشابهة للأسئلة في مجموعة التعلم التعاونية، وأظهـرت النتائج أن معظم الأطفال في مجموعات التعلم التعاوني، حصلوا على درجات أعلى في اختبار الفهـم القرائي عن الأطفال الذين استخدموا استراتيجية النشاط الموجه، وبالتالي يمكـن القـول أن تحصـيل الأطفال في الفهم القرائي يمكن تحسينه عن طريق مجموعات التعلم التعاوني.

كما أجرى **انز هوسـهولتير وجيرلـدين سـكروك(Householter, Inez &, Schrock, Geraldine 1997)** دراسة حول" تحسين مهارات التفكير العليا لدى الأطفال "؛ هدفت الدراسـة إلى التعرف على فعالية برنامج في تحسين مهارات التفكير العليا، تكونت عينة الدراسة من (٢٥ طفلاً)

من الصف الثاني الابتدائي و(٢٢ طفلاً) من الصف الثالث الابتدائي من ذوي الاحتياجات الخاصة في ولاية " اليونز ". اعتمدت اختبارات من صنع المعلم لمهارات التفكير(الأنماط، ومسائل الحساب، ومفردات القراءة، وتعرف الكلمة، وفهم القراءة)، ومسح المعلمين والمدراء والآباء، وتكون التدخل من:١- الفنون اللغوية ومواد الحساب المصممة لزيادة حل المشكلة واتخاذ القرار مثل الاستنتاج الاستقرائي والتحليل ووضع الاستنتاجات بجانب الأنشطة التي تتضمن التعلم التعاوني وتدريب المهارات الاجتماعية وأنشطة الواجب المنزلي ويوميات الطفل لمستقبل الحساب والأنشطة التعاونية المنزلية، ٢- إعادة تصميم للفنون اللغوية ومنهاج الحساب لتعكس المهارة داخل المنهج، وكان دور المعلم توجيه مهارات التفكير واتخاذ القرار من خلال السؤال والنمذجة، وقد أسفرت النتائج إلى زيادة فهم الطفل في استخدامه لحل المشكلة واتخاذ القرار كما زاد التفكير العالي المستوى في المهارات الحسابية ومهارات الفنون اللغوية المستهدفة. وقد لوحظ تحسن لدى معظم الأطفال في الاستدلال بخصائص الزمن والأنماط والحساب العقلي، والأطفال الناجحين عملوا كنماذج جيدة للآخرين، كما كانت استجابات الآباء إيجابية اتجاه الواجب المنزلي.

كما قام السيد **أحمد محمود صقر**(٢٠٠٠) بدراسة شملت " أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجية تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية "؛ وجاء هدف الدراسة التعرف على فعالية برنامج تدريب للتفكير قائم على أساس النموذج الكلي لوظائف المخ وهما: البعد الرأسي، والبعد الأمامي الخلفي، فضلاً عن الكشف عن آثار تدريب الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والذين يظهرون درجة عالية من القابلية لشرود الذهن(السرحان) وتشتت الانتباه، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢ طفلاً) من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، اختيروا من (٥١٤ طفلاً) (٢٧٦ ذكراً، ٢٣٨ أنثى) من المدارس الحكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩، وقسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، عدد أفراد كل منها (٦ أطفال)، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في السن، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومتغيرات الدراسة التشخيصية، والفهم العام، وفهم القراءة، واعتمدت الدراسة في تشخيصهم على:

١- محك التباعد بين صف القراءة الفعلي للطفل وصف القراءة المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية.
٢- محك الاستبعاد لحالات الإعاقات المختلفة(بصرية، وسمعية، وحركية)، وانخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي، والإعاقات الانفعالية الشديدة، وحالات التخلف العقلي.
٣- محك التناقض بين استراتيجية معالجة المعلومات المتتابعة والمتزامنة على بطارية "كوفمان " لتقييم الأطفال، وقد تم استخدام مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم، وقائمة تقدير التوافق للأطفال، وقائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل، وقائمة " كورنز " لتقدير سلوك الطفل، ومقياس تقدير التحكم الذاتي، واختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار المسح النيورولوجي السريع، ومقياس

المستوى الاجتماعي/الاقتصادي للأسرة المصرية، ومقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال، واختبار الشطب، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة، ومقياس التحكم الذاتي، واختبار "كاجان" لقياس الاندفاعية، وبطارية "كوفمان" لتقييم الأطفال، واختبار القراءة الصامتة لأطفال المرحلة الابتدائية، وقد تكون البرنامج من(١٥جلسة)، طبق على المجموعة التجريبية بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، مدة كل جلسة من(٤٠-٤٥ دقيقة)، ماعدا الجلسة الأولى(٦٠ دقيقة). لقد وتوصلت تلك الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أداء أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في فهم القراءة على بطارية كوفمان اتجاه القياس البعدي، وفي الاندفاعية المعرفية اتجاه القياس القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الفهم القرائي اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، وفي الاندفاعية المعرفية اتجاه أطفال المجموعة الضابطة.

وأجرى **مينا جونسون كلينبرج(Johnson-Glenberg, Mina, 2000)** بحثًا عن " تدريب فهم القراءة لضعاف الفهم ذوي مهارات التشفير الملائمة: الاستراتيجيات اللفظية مقابل الاستراتيجيات البصرية "؛ هدف البحث معرفة تأثير الاستراتيجيات اللفظية والبصرية في تحسين فهم المادة المقروءة. تكونت عينة البحث من (٥٩ طفلاً)(الصفين الثالث والخامس الابتدائي) من ذوي ضعاف الفهم عن المستوى المتوقع وذوي مهارات التشفير الملائمة. حيث قسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى وعددها(٢٢ طفلاً) تم تدريبهم على الاستراتيجيات اللفظية أما المجموعة الثانية وعددها(٢٣ طفلاً) تم تدريبهم على الاستراتيجيات البصرية، ومجموعة ثالثة ضابطة عددها(١٤ طفلاً)، فقد تم تحديد عينة البحث من خلال المدرسين حيث تم تحديد ذوي صعوبات الفهم بأنهم متوسطي الذكاء وقادرين على القراءة بدقة ولكن لديهم مشاكل في الكتابة والتعبير الشفوي، وتدنٍ نوعي في التذكر وعدم المرونة في التفكير ولا يوجد لديهم أي مشاكل عاطفية أو سلوكية أو اضطراب في الانتباه. تم استخدام اختبار " وكلسر " لذكاء الأطفال، واختبار الفهم القرائي "لجاتس ماكجينتي " واختبار تمييز الكلمات. دربت المجموعة الأولى على مجموعة من استراتيجيات الفهم القرائي المعرفي وهي: التلخيص والتوضيح والتنبؤ والأسئلة الاستنتاجية، أما المجموعة الثانية تدربت على استحضار الصور الذهنية من النص ومناقشتها مع أفراد المجموعة، أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة الاستنتاجية والأسئلة الصريحة والأسئلة المفتوحة المحددة الإجابة وذلك اتجاه مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة المفتوحة المطلقة الإجابة اتجاه مجموعة الاستراتيجيات البصرية، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية، ومجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية في الأسئلة الاستنتاجية اتجاه

مجموعة الاستراتيجيات اللفظية، بينما التذكر الاستماعي والتفسيري والأسئلة المفتوحة المحددة الإجابة جاءت اتجاه مجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية.

كما أجرى **كارول راشوت وآخـرون(Rashotte, Carol .A, et al., 2001)** بحثًا حول "فعالية برنامج تعليم قراءة جماعية مع ضعيفي القراءة في عدة صفوف "؛ هدف البحث إلى اختبار فعالية برنامج قائم على القواعد الصوتية والمقدم إلى ضعيفي القراءة في الصفوف من الأول حتى السادس الابتدائي داخل مجموعات صغيرة(٣ إلى ٥ طفل) وتكونت عينة البحث من(١١٦ طفلاً) من الجنسين من المدارس الابتدائية في نيوفوندلاند-كندا، اختير الأطفال تبعاً للمهارات الضعيفة في التشفير الصوتي والقراءة عند مستوى الكلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية وعددها(٥٨) طفلاً) من الجنسين تم تزويدهم ببرنامج قراءة التهجي لمدة ثمانية أسابيع بمتوسط كلي(٣٥ساعة) والمجموعة الثانية ضابطة عددها(٥٨ طفلاً) من الجنسين، استخدم القياس البعدي الأول فور انتهاء التدريب على هاتين المجموعتين. وبعد ذلك قدمت للمجموعة الضابطة برنامج "قراءة التهجي " نفسه لمدة سبعة أسابيع بمتوسط كلي(٣١ ساعة) بينما لم تستقبل المجموعة التجريبية أي معالجة، وفور الانتهاء من ذلك تم تطبيق الاختبار البعدي الثاني على هاتين المجموعتين. أشرف على التعلم الجماعي ثلاث معلمين ومشرف، وتكونت أدوات البحث من: اختبار متعلق بالتجهيز الصوتي للكلام(الكلمة- تقسيم الكلمات- بناء الكلمات)، وقياس دقة القراءة: تحديد هوية الكلمة من بطارية وودكوك جونسون، وقراءة النص بدقة cort3، وتحليل الكلمات من بطارية وودكوك جونسون، وقياس طلاقة الكلمات: اختبار كفاءة الكلمة، واختبار كفاءة الفهم الصوتي، وقراءة النص المعدل (cort3)، وقياس الفهم القرائي: فهم القطع من بطارية وودكوك جونسون لتشخيص القراءة، والفهم من اختبار (cort3)، وقياس التهجي: بطارية تهجي القراءة، واختبار سكونيل التعليمي، وقياس الموهبة اللفظية من مقياس ستانفورد بينيه.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج وهي: - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي الأول في الصفوف من الأول وحتى السادس في المتغيرات التالية: التجهيز الصوتي للكلام، واختبار دقة القراءة، والفهم القرائي، واختبار الطلاقة في الكلام، والتهجي، وذلك اتجاه القياس البعدي الأول، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي الأول في الصفين الأول والثاني في المتغيرات(هوية الكلمة- قراءة النص بدقة) وفي الصفوف الثالث إلى السادس في(فهم القطع) وفي الصف الخامس(تحليل الكلمات) وفي الصفوف الثاني والثالث والرابع(الفهم من اختبارcort3) وفي الصفوف الثاني وحتى السادس(في اختبار الطلاقةcort3) وفي الصفين الثالث والرابع(بناء الكلام) وفي الصفوف الأول والثاني والخامس والسادس في(تقسيم الكلمة)، وفي جميع الصفوف في اختبار سكونيل للتهجي، وذلك اتجاه القياس البعدي الأول. كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

الثاني في الصفوف من الأول وحتى السادس في المتغيرات التالية: التجهيز الصوتي للكلام، واختبار دقة القراءة، والفهم القرائي، واختبار الطلاقة في الكلام، والتهجي، وذلك اتجاه القياس البعدي الثاني، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي الثاني في الصفوف من الأول وحتى السادس في المتغيرات التالية: التجهيز الصوتي للكلام، واختبار دقة القراءة، والفهم القرائي، واختبار الطلاقة في الكلام، والتهجي، وذلك اتجاه القياس البعدي الثاني، ويؤكد البحث على دور التعلم الجماعي في تحسين القراءة والفهم القرائي.

كما أجرى سمير **عطية المعراج**(٢٠٠٢) دراسة تجريبية " لتعلم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي"؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج لتعليم مهارات حل المشكلات في تحسن مستوى فهم القراءة المعرفي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وقد أجريت تلك الدراسة على عينة كلية قوامها(٣٠ طفلاً) من الجنسين بالصف الرابع الابتدائي، متوسط أعمارهم(٩,٧ سنة) ونسبة ذكائهم(١١٢-١١٤)، وقد تم تقسم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وتم استخدام اختبار الفهم القرائي ومقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم واختبار المسح العصبي السريع واختبار القدرة العقلية العامة، وتضمن البرنامج(١٨) جلسة وتم تطبيقه على مدار(٩) أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع ومدة كل جلسة(٤٥ دقيقة)، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الفهم القرائي اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في الفهم القرائي اتجاه القياس البعدي.

وقدم **عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر**(٢٠٠٢) بحثًا حول " فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج"، هدف البحث إلى تحديد إلماعات السياق التي تسهم في علاج صعوبات فهم القراءة لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي من خلال وضع برنامج مقترح قائم على نظرية إلماعات السياق لعلاج صعوبات فهم القراءة لديهم، وقد تكونت العينة المبدئية في مجموعة قوامها(٢١٠ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الجمهورية(بنين) بمدينة أبي حماد في محافظة الشرقية، وقد تم الاستعانة بالمعلمين لتشخيصهم، وتحديد الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستبعاد الأطفال الذين يعانون من مشكلات أسرية، ومشكلات تعلم ناتجة عن أية إعاقات في الحواس أو إعاقات بدنية أو ضعف شديد في الصحة العامة، واعتماد محك التباعد بين التحصيل والذكاء في مادتي القراءة والرياضيات، كما تم تحديد الأطفال الذين تتراوح نسبة الذكاء لديهم(١٠٠-١٢٥) باعتبارهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط واستبعاد الذين حصلوا على أقل أو أكثر من تلك النسبة، وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي القائم على نظام المجموعتين (تجريبية وضابطة) حيث تمثلت المجموعة التجريبية في (٣٠ طفلاً)، والمجموعة الضابطة في(٣٢ طفلاً)، وقد استخدام اختبار الفهم القرائي، وقائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الذكاء غير اللفظي

واختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج على مدار ستة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعياً. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الصامتة(فهم القراءة) والاختبار التشخيصي لفهم القراءة اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، كما يتصف البرنامج بدرجة مناسبة في تحقيق أهدافه حيث كان معامل الارتباط بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الصامتة(٠,٧٧)، وفي الاختبار التشخيصي(فهم القراءة)(٠,٩٠) وهي معامل ارتباط مناسبة تؤكد فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه.

كما قام **صلاح عميرة علي محمد**(٢٠٠٢) بدراسة عن" برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة"؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال المرحلة الابتدائية التأسيسية المنتسبين لغرفة المصادر، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٦٠ طفلاً وطفلة) من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين (٤٠ طفلاً) من الصف الثاني الابتدائي و(٤٠ طفلاً) من الصف الثالث الابتدائي، وكذلك مجموعات ضابطة مناظرة لها من حيث العدد والنوع والعمر الزمني والذكاء. وتم استخدام اختبار مصفوفات رافن الملونة، واختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، وقد تم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعتين التجريبية بإجمالي عشرة أسابيع، بواقع خمس حصص أسبوعياً، مدة كل حصة(٤٠ دقيقة)، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القراءة والكتابة اتجاه المجموعات التجريبية نتيجة لتأثير البرنامج العلاجي المطبق، وكذلك وجود تفاعل متبادل ذي دلالة إحصائية فيما بين عاملي الصف والنوع في الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس القبلي في القراءة، كما أشارت إلى وجود تفاعل متبادل ذي دلالة إحصائية فيما بين عاملي: الصف والمجموعة في الفروق بين درجات القياس البعدي، والقياس القبلي، في القراءة وفي الكتابة، نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي.

كما أجرت **هويدا سعيد عبد الحميد**(٢٠٠٤) دراسة تضمنت " فعالية وسائط متعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي"؛ هدفت دراستها إلى الوقوف على فعالية وسائط متعددة في علاج صعوبات القراءة لدى أطفال الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٣٤ طفلاً) (٢١ ذكراً- ١٣ أنثى) من أطفال الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(٩- ١١) سنة ومستوى ذكائهم(٩٠-١١٠) والذين يعانون من صعوبات قراءة(الحاصلون على أقل من ٦٠ ٪). تم اختيارهم من عينة أولية قوامها (٥٤٥ طفلاً)، بمدرسة مجمع مبارك بحي المطرية، محافظة القاهرة. قسمت عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية اخضعت لتدريس

الوحدة التجريبية باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة وبلغ عددها(١٧ طفلاً) (١٢ ذكـراً- ٥ إنـاث)، ومجموعة ضابطة أخضعت لتدريس الطريقة التقليدية وبلغ عددها(١٧ طفلاً) (٩ ذكور - ٨ إنـاث)، وتم استخدام اختبار الذكاء المصور، واختبار تشخيص صعوبات القراءة، وخلصت النتائج إلى وجـود فروق دالة إحصائياً بين متوسطَي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي" اللغة العربيـة" في كل من التطبيقين القبلي والبعدي اتجاه التطبيق البعدي، وكذلك الأمر بالنسبة للمجموعة التجريبية.

كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبية في صعوبات تعلـم القراءة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي اتجاه التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في صعوبات تعلم القراءة فـي التطبيـق البعـدي باتجاه المجموعة التجريبية، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجمـوعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي" اللغة العربية" في التطبيـق البعـدي اتجـاه المجموعـة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبية في الاختبار التحصيلي" اللغة العربية" في كل من التطبيق البعدي(بعـد اسـتخدام الوسـائط التعليمية المتعددة مباشرة) وتطبيق المتابعة(بعد فترة شهر من استخدام الوسائط التعليمية المتعددة).

تعقيب على دراسات الفئة الأولى:

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي هدفت إلى علاج صعوبات التعلم في فهم القراءة يمكن استنتاج ما يلي: إن معظم الدراسات التي أجريت في مجال علاج صعوبات التعلم في فهم القراءة قـد نُفذت على عينات من الأطفال في المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم من(٩ - ١٣ سنةً)، ويمثلون الصفوف (الرابع إلى الصف السادس الابتدائي) كدراسة(آن برايلسـفورد وآخـرون، تيـري روز، روبرت نوبي وآخرون، لارين جراهام وبيرنس وونغ، دراسة خيري المغازي بدير عجـاج، نصـرة محمد عبد المجيد جلجل، السيد خالد مطحنة، يعقوب موسى علي، أحمد زينهم أبو حجاج، السيد أحمـد محمود صقر، سمير عطية المعراج، عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر)؛ ممـا يؤكـد أهميـة عـلاج صعوبات التعلم في فهم القراءة في سن مبكرة؛ الأمر الذي جعل الدراسة الراهنة تركـز علـى تلـك المرحلة العمرية. كما تبين أن معظم الدراسات اعتمدت على محك التباعد بين التحصيل الفعلي للطفل والتحصيل المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية، ومن هذه الدراسات: دراسة روبرت نوبي وآخـرون، ودراسة لارين جراهام وبيرنيس وونج، ودراسة خيري المغازي بدير عجاج، ودراسة السـيد خالـد مطحنة، ودراسة السيد أحمد محمود صقر، ودراسة عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر.

كما اتفقت معظم الدراسات أن نسبة ذكاء الأطفال ذوي صعوبات القراءة(فهم القراءة) تقع فـي المدى المتوسط وفوق المتوسط ومن هذه الدراسات: دراسة روبرت نـوبي وآخـرون، ودراسـة آن برايسلفورد وآخرون، ودراسة خيري المغازي بدير عجاج، ودراسة نصرة محمد عبد المجيد جلجـل، ودراسة السيد خالد مطحنة، ودراسة السيد أحمد محمود صقر، ودراسة سـمير عطيـة المعـراج،

ودراسة عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر؛ وهذا دفع الدراسة الراهنة إلى استخدام محكات متعددة لتشخيص صعوبات فهم القراءة(تم توضيح ذلك بالتفصيل في الفصل الرابع). كما أشارت بعض الدراسات أن التدريب يؤدي لتحسين الفهم القرائي ومن هذه الدراسات: دراسة آن برايسلفورد وآخرون، ودراسة روبرت نوبي وآخرون، ودراسة لارين جراهام وبيرنس وونج، ودراسة خيري المغازي بدير عجاج، ودراسة السيد خالد مطحنة، ودراسة سمير عطية المعراج، حيث استخدمت برامج متعددة منها برامج تدريبية مثل: تدريب لمدى فاعلية حب الاستطلاع (دراسة خيري المغازي بدير عجاج)، واستراتيجية(السؤال- الإجابة) لتحسين فهم القراءة(لارين جراهام وبيرنس وونج)، وآثار الصور التوضيحية على فهم القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم(دراسة تيري روز)، وتعلم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات فهم القراءة(دراسة سمير عطية المعراج)، وعلاج الضعف القرائي(دراسة أحمد زينهم أبو حجاج)، وفعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج؛ مما استدعي الأمر الذي أدى إلى القيام باقتراح برنامج لعلاج صعوبات فهم القراءة.

ومن الملاحظ أن هناك تفاوتاً في عدد جلسات البرامج في معظم الدراسات قد تراوحت ما بين(٨ إلى ١٨ جلسة) بواقع جلسة إلى جلستين في الأسبوع، وتراوح زمن الجلسة مابين(٤٠-٦٠ دقيقة)؛ الأمر الذي وجه الدراسة الراهنة إلى الاهتمام بعدد جلسات البرنامج.

الفئة الثانية: دراسات اهتمت بتنمية وتطوير مهارات التفكير وفهم القراءة:

أجرى كوبير سمثيرز(Smothers, Cooper, 1985) دراسة حول " تأثيرات استخدام منهج المهارات الأساسية المتميز على التحصيل الأكاديمي لأطفال الصف الأول ومهارات التفكير المختارة(فهم القراءة، الرياضيات، التسلسل، التصنيف، المشاركة النشطة)"؛ هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة التحصيل والأداء الأكاديمي على مهارات التفكير لأطفال الصف الأول التي تحضّر صفوف DBSC مع أطفال الصف الأول التي تحضر الفصول العادية، وقد تكونت عينة الدراسة من(٥٦ طفلاً) بالصف الأول منهم(٢٨ طفلاً) تعلموا بطريقة DBSC في التدريس. استخدم الاختبار البعدي من اختبار كاليفورنيا للتحصيل والاختبار الذي أعده الباحث(كوبير سمثيرز)، كوظيفة للمتغيرات المستقلة (نموذج منهج DBSC في مقابل النموذج التقليدي)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين في التحصيل الكلي للرياضيات، والقراءة، وفهم القراءة، ومهارات الترتيب، والتصنيف اتجاه المجموعة التجريبية، وضرورة تطوير اختبار مهارات التفكير للأطفال الصغار (من عمر ٥الى٧ سنوات) لأهميتها في النجاح الدراسي.

وأجرى مك كولم تيلمان(Tillman, McCollum, 1986) دراسة تضمنت " فعالية برنامج فورستين للإثراء الوسيلي في تدريس مهارات التفكير للمراهقين ذوي صعوبات التعلم "؛ هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ومقارنة نتائج برنامج فورستين التعليمي للإثراء الوسيلي في تدريس مهارات التفكير

وبرنامج المعالجة التقليدي للمراهقين ذوى صعوبات التعلم. حيث يّعتبر " فورستين " أن الذكاء شيء قابل للتعديل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣) من القوقازيين من الصفوف السادس والسابع والثامن من الطبقة المتوسطة في المدرسة الخاصة بمنطقة " أتلانتا" للأطفال ذوى صعوبات التعلم. دامت المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية طيلة سنة دراسية واحدة، وتم استخدام المصفوفات المعيارية(تقييم الذكاء غير اللفظي)، واختبار القدرات المعرفية(تّقييم الوظائف المعرفية في المجالات الثلاث من القدرة غير اللفظية والكمّية واللفظية)، واختبارات "أيوا" للمهارات الأساسية(تّقييم التحصيل الأكاديمي). وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في حاصل الذكاء، ونظرياً لمس المعلمون والمتدربون أن برنامج الإثراء الوسيلي كان نافعاً، بالرغم من أنه لم يتم التوصل إلى اكتشاف تغييرات دالة بشكل إحصائي؛ وقد أرجع" مك كولم " ذلك إلى قلة عدد جلسات البرنامج وصغر حجم العينة وصغر سنها.

وقامت **تيريزا روتمان وديفيد كروس(Rottman, Theresa& Cross, David, 1990)** بإجراء بحث حول " استخدام استراتيجية المعلومات من أجل تعليم وتحسين القراءة ومهارات التفكير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم "؛ هدف هذا البحث إلى معرفة أثر برنامج المعلومات في تحسين القراءة(فهم القراءة) ومهارات التفكير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة البحث من (١٨ طفلاً) (١٣ ذكرًا و ٥ إناث) من ذوي صعوبات التعلم(١٢ طفلا عندهم صعوبات تعلم واضطرابات في الانتباه، ٦ أطفال عندهم صعوبات تعلم وفرط في النشاط) من الصفين الثالث والرابع الابتدائي، تتراوح أعمارهم ما بين(٨ إلى ٩ سنوات)، تم اختيارهم من المدارس الابتدائية في مدينة تكساس، مستوى ذكائهم متوسط، وتحصيلهم أقل بصفين من المستوى المتوقع في ضوء مقياس وكسلر للذكاء، وتم استخدام مقياس " وكسلر " المعدل لذكاء الأطفال (WISC-R)، واختبار رسم الرجل، واختبار " بندر " جشطالت البصري الحركي، واختبار قيادة السيارات، واختبار تحصيل، ومقياس "ستانفورد" للتحصيل، وبطارية " كوفمان " لتقييم الأطفال ومقياس " بيركس " لتصنيف السلوك، وقد وجد ثلاثة أطوار لهذه الدراسة: اختبار قبلي ومدته ثلاثة أسابيع، الفترة التعليمية لمدة(٥ أسابيع) يتلقى الأطفال معلومات من قبل المعلمين عن استراتيجيات القراءة وهي: تحديد الغرض من القراءة، تحديد الفكرة الرئيسة، تلخيص عناصر القصة، العمل عن طريق الهوايات، استخدام المعرفة المسبقة، واختبار بعدي لمدة أسبوعين. وقد توصلت نتائج البحث إلى أن البرنامج حسَّن من أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة(فهم القراءة)، وفي القبول الاجتماعي والكفاءة الرياضية والفلسفية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في تلخيص الأفكار الرئيسة في قصة، والاستنتاج، والتلخيص، واستخدام المعرفة المسبقة، واستراتيجيات التصنيف، وذلك اتجاه الاختبار البعدي(أي بعد تطبيق برنامج المعلومات).

كما أجرى ريتاي باترسون(Patterson, Retie, 1992) دراسة حول " مدخل متكامل للقراءة لتنمية مهارات التفكير الناقد بين مجموعة من أطفال الصف الأول الابتدائي" ؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية مدخل متكامل لتحسين فهم القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من(١٠ أطفال)، من الذين يحصلون على درجات دون المتوسط في معدل الفهم القرائي في الصف الأول في ولاية فلوريدا الأمريكية، واستخدم استبيانا مسحيا لمعلمات الحضانة، واختبار "Dolchy " لرؤية الكلمة، وبطارية القراءة التحليلية، واختبار تحديد مستوى القراءة، وبطارية الاهتمام المفصل، وذلك لتمييز السلوكيات الخاصة بين هؤلاء الأطفال. تم إعداد الأطفال لعملية بناء ايجابية (تطلب منهم التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة وكذلك تفاعل القارئ والمادة التي يتم قراءتها ومحتوى المادة)، وقد تم تدريبهم على رؤية الكلمة وتطبيق الأفكار الرئيسية والتفاصيل وتسلسل الأحداث والاستنتاجات وعلاقات السبب والتأثير وتكوين الدافعية عندهم والتنبؤ بالقصة.

وأشارت النتائج إلى مستوى تحصيل دال لدى المجموعة المستهدفة فقد حصل ٤٥% تحسناً في مفردات لرؤية الكلمة وزيادة في مهارات فهم القراءة بمتوسط ٧١% وفي قائمة الكلمة بمتوسط ٦٦% وكذلك زيادة ملحوظة في قدرة الفهم لدى الأطفال بمتوسط ٤٨% وأيضاً تحسناً في مجالات التفكير التفسيري بدقة تبلغ ٩٠-٩٥% والتفكير الابتكاري والتنبؤ بالتخطيط وزيادة القدرة على صياغة وإلقاء وكتابة القصص بدقة تبلغ ٨٠%. توصل الباحث إلى الاستنتاج التالي: يمكن أن يقدم للأطفال عالم القراءة عن طريق دعوتهم للمشاركة في بهجة اللعب بموهبة اللغة. وإذا ما كانت القراءة والكتابة والتحدث والفهم والاستماع هي أنشطة عالية التكامل، فإن الأنشطة الأدبية- أنشطة القراءة والكتابة- التي تحدث داخل حجرة الدراسة يجب أن يتم دمجها هي الأخرى.

كذلك قامت مارجريتا جونزاليز(Gonzalez, Margarita, 19993) بدراسة تحمل عنوان "تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التعليم المصغر لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم اللغة الأسبانية في المدارس الحضرية في غرب مقاطعة "ماساتشوتيس"، هدفت الدراسة إلى تفحص أثر التدريب على تقنيات التدريس المصغر في تنمية وتطوير مهارات التفكير من المهارات البسيطة إلى المهارات المعقدة. وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٣ طفلاً) بالمدرسة الابتدائية من الأمريكان ذوي صعوبات تعلم اللغة الأسبانية والمقيدين في برنامج التربية الخاصة.اختيرت العينة من مدرستين بولاية "ماساتشوتيس " الأمريكية، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ثانية ضابطة. تدرب معلم المجموعة التجريبية على استخدام أساليب التعليم المصغر التي تساعد في نمو مهارات التفكير البسيطة والمعقدة وهي: التشخيص، مقدمة عن التعلم، مراجع متعددة الاستعمال، فن صياغة الأسئلة، علامات الاستفهام(الاستجواب العكسي)، بينما المعلم الذي يتعامل مع المجموعة الضابطة (لم يستخدم أساليب التعليم المصغر)، وقد استخدمت اختبارات (قبلية وبعدية) لتقدير مهارات التفكير البسيطة والمعقدة هي: التعرف على الافتراضات، التفسير والبحث، فهم العلاقات بين السبب والنتيجة، واختبار

فهم القراءة للغة الأسبانية وتضمن ذلك الاختبار قصتين هما(الدب الطماع، الموجهـة التـي تريـد أن تسافر) حيث يطلب من الطفل أن يقرأ القصتين ويجيب على الأسئلة التالية: تحديد التفاصيل باستعمال الصور(التسلسل والترتيب)، تحديد الأفكار الرئيسية، التعبير عن الأفكار الواضحة في القصص، إيجاد الفكرة الرئيسية، التلميح إلى الفكرة. وبعد تطبيق تقنيات التدريس المصغر في القصتين (الدب الطماع، الموجهة التي تريد أن تسافر)، توصلت الدراسة إلى وجود تحسن فـي درجـات أطفـال المجموعـة التجريبية في مهارات التفكير الناقد ومهارات فهم القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية، في ضـوء استخدام فنيات التعليم المصغر، حيث حصل(٦٩٪) من أفراد المجموعة التجريبية تحسن في المهارات التالية: ترتيب القصة الناجحة، والتفاصيل، والتلميح إلى الفكرة، والتلميح إلى السبب والنتيجة، وتحديد الفكرة الرئيسة.

وأيضاً قام **مارجو ماستروبيري وآخرون(Mastropieri, Margo, et al., 1996)** ببحـث شمل " تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: تأثيرات التذكر وفهم النثر التفسيري"؛ هدف البحث إلى التعرف على تأثيرات التذكر وفهم النثر التفسيري على تنميـة مهـارات التفكيـر، وتكونت عينة البحث من(٢٩ تلميذاً) (١٠ ذكراً، ١٩ أنثى) متوسط أعمارهم (١٤ سنة وتسعة أشهر) من الصف السابع والثامن من التعليم الخاص في مدارس " ولاية ميدويسترن "، وصفهم مدرسيهم أن لديهم صعوبات تعلم، ولديهم معدل ذكاء متوسط يساوي(٨٧,٧) المقاس على (معدل ذكـاء الأطفـال المعدل لوكسلر الطبعة الثالثة) وكان معدل درجات القراءة المتكـافئ (٣,٥) المقـاس علـى اختبـار التحصيل المعدل، أو المهارات الأساسية الأكاديمية، أو اختبار " كوفمـان " للتحصـيل التربـوي، أو بطارية " وودكوك- جونسون " للاختبارات النفسية والتربوية، وكان معدل درجة الرياضيات المتكافئ طبقاً لنفس الاختبارات (٤,٤). لقد تلقى(٢٤) من التلاميذ جميع التعليمات المهنية في أمـاكن التعلـيم الخاص، والتحق(٤ تلاميذ) منهم في التعليم الخاص بمعدل نصف يوم دراسي، وتلميـذ واحـد تلقـى الخدمات التعليمية الخاصة لساعتين يومياً، تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية يقدم لهم(١٨) جملة عن الحيوانات واحدة تلو الأخرى حيث تم تدريبهم على فهم كل جملة من خلال **التفكير** بما تحتويه، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة يقدم لهم(١٨) جملة عن الحيوانات، واحدة تلو الأخـرى، حيث تم تدريبهم على **التذكر**. وقد أسفرت تحليل النتائج باتجاه واحد باستخدام معدل الـذكاء كمتغيـر مساعد، فقد كانت نسبة التذكر عند المجموعة التجريبية٦٨,٤٪ صحيحة، بينما كانت عند المجموعـة الضابطة ٦٦,٨٪، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التذكر، أما بالنسبة لدرجات التفسير فان المجموعة التجريبية كانت النسبة عندها ٢٩,٢٪، بينما كانت للمجموعة الضابطة ١٤,٣٪، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجمـوعتين اتجـاه المجموعـة التجريبيـة، وكذلك كشف تحليل وصفي آخر أن٧١,٤٪ من تلاميذ المجموعـة التجريبيـة و ٤٦,٤٪ من تلاميذ المجموعة الضابطة سجلوا نسبة صحيحة أعلى من ٥٠٪ في مقياس التذكر، بينما في مقياس

الفهم التفسيري فقد سجل تلميذ واحد فقط من كل مجموعة بنسبة صحيحة أعلى من ٥٠٪، ولكن في هذا المقياس نفسه سجل ٤٢,٩٪ من تلاميذ المجموعة التجريبية و ١٣,٣٪ من تلاميذ المجموعة الضابطة بنسبة صحيحة أعلى من٢٥٪، كما أكدت النتائج أن تدريب وتحفيز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التفكير الفعال في المحتوى الجديد قد يسبب مستويات عالية من الاستجابة والفهم، ولكن التدريب الأكثر تنوعًا أو المركّز ضروري لكي يُسهل عليهم القيام بعملية التفكير المتنوعة.

كما أجرى **لي بومان وآخرون(Bowman, Leigh, et al., 1998)** دراسة تحمل عنوان "استخدام المنظمات البيانية ومجموعات التعلم التعاوني ومهارات التفكير العليا لتحسين فهم القراءة "؛ هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مستخدم لزيادة فهم القراءة. تكونت عينة الدراسة من أطفال الصف السادس الابتدائي في مجتمع من الطبقة المتوسطة بغرب ولاية " اليونز "، وتم تحديد مشكلة الانحدار المستمر في فهم القراءة عن طريق برنامج" تقدير أهداف " اليونز " ، واختبارات" أيوا للمهارات الأساسية"، واختبارات القراءة داخل المنهج، وملاحظة المعلم. وقدمت مجموعة من الاستراتيجيات لتحسين فهم القراءة وهي: **التعلم التعاوني** (الإنصات، والتعاون، والمشاركة)، **ومهارات التفكير العليا:** التخيل، والعلاقة بين السؤال والإجابة، والأسئلة القوية والضعيفة، والمقارنة، والمقابلة والتحليل، والتركيب، والتقويم، **والمنظمات البيانية:** حل المشكلة، واتخاذ القرار، وسلسلة الحوادث، ومصفوفة المقارنة، ودوائر التصنيف. وقد استخدمت مجموعة من الاختبارات هي: اختبار فهم القراءة " جاتس ما كجنتي" ، واختبار المسح الدوري للقراءة "هيوتن ما فلن"، وبطارية القراءة"هيوتن ما فلن". أشارت النتائج إلى تحسن ٥,٣% في اختبار فهم القراءة وتحسن ٢١% في بطارية القراءة و١٧% في اختبار المسح الدوري للقراءة، وكذلك أظهرت النتائج أن استخدام المنظمات البيانية ومجموعات التعلم التعاوني ومهارات التفكير العليا لها أثر ايجابي على فهم القراءة حيث وجد ٦٣% من الأطفال الذين يقرأون فوق مستوى الصف تحسن الفهم لديهم بصورة دالة، بينما ٥٠% من الأطفال الذين يقرأون تحت مستوى الصف السادس تحسن فهم القراءة لديهم بصورة دالة، كما استفاد ذوو المستوى المرتفع في القراءة حيث حصل تحسن عندهم في فهم القراءة وبذلك استفاد جميع الأطفال الخاضعين لهذه الدراسة.

كما قام **إسماعيل الصاوي(٢٠٠٣)** بدراسة تحت عنوان " أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي "؛ هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تعليمي في تحسن الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي، ومهارات التفكير الناقد لدى أطفال المجموعة التجريبية. وتكونت عينة الدراسة من(٦٢ طفلاً) من الصف الخامس الابتدائي لديهم صعوبات في الفهم القرائي المعرفي والفهم القرائي الميتامعرفي، يمثلون نسبة(٢٤,٢٪) من نسبة العينة الكلية التي قوامها(٢٥٢ طفلاً) من خمس فصول في ثلاث مدارس ابتدائية تابعة لكفر الشيخ التعليمية في العام ٢٠٠١/٢٠٠٢، تراوحت أعمارهم ما بين(١٢١,٤-١٥٩

شهراً)، ونسبة ذكائهم(٩٠ إلى ١٣٠)، وتراوحت قيم التباين بين الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي والأداء المتوقع منهم مابين(١,١٤ إلى ٤,١٦ فرقة دراسية) بمتوسط قدره فرقتان دراسيتان ونصف. وتم استبعاد حالات فك الشفرة وحالات الاضطراب الانفعالي وأية إعاقات حسية أو حركية. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها(٣١ طفلاً)، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها(٣١ طفلاً). وتم استخدام الفهم القرائي المعرفي والفهم القرائي الميتامعرفي، ومقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال، وقائمة ملاحظة النزوع نحو التفكير الناقد، واختبار الذكاء المصور، وبرنامج تعليمي مقترح مكون من(١٥ جلسة)، بمقدار(٢) جلسة في الأسبوع، لمدة شهرين، الفترة الزمنية للجلسة من(٧١-٨٥ دقيقة). وقد أسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الكسب لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة اتجاه أطفال المجموعة التجريبية في مكونات التفكير الناقد، وكذلك الأمر في عادات التفكير الناقد، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الكسب لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة اتجاه أطفال المجموعة التجريبية بالنسبة للمكونات المعرفية للفهم القرائي.

وأجرى **ساندرا لنج وآلان كامهي(Laing, Sandra& Kamhi, Alan, 2003)** بحثًا حول " استخدام نماذج التفكير الجهري لمقارنة القدرات الاستنتاجية عند القراء ذوي المستوى المتوسط وأقل من المتوسط "؛ هدف البحث إلى مقارنة القدرات الاستنتاجية عند الأطفال ذوي المستوى المتوسط وأقل من المتوسط في القراءة، وتكونت عينة البحث من(٤٠ طفلاً) (٢٠ ذكراً، ٢٠ أنثى) من الصف الثالث الابتدائي أعمارهم(٨,١ إلى ٩,٦). واستخدام اختبار " وودكوك " لقياس مستوى القراءة، واختبار القراءة الشفوي، واختبار " بيبودي " المصور لمفردات اللغة ،والتقييم الإكلينيكي للغة الأساسية، وقصص للفهم، ومجموعة مهام لعمل الذاكرة. وتّم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة متوسطي القراءة(٨ ذكور، ١٢ إناث) ومجموعة الأقل من المتوسط(١٢ ذكور، ٨ إناث). انتهى البحث إلى مجموعة من النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة متوسطي القراءة ومجموعة أقل من المتوسط في(فهم النصوص، ومواجهة الكلمة، ومطابقة الكلمة، وعمل الذاكرة، والتقييم الإكلينيكي للغة الأساسية، ومفردات اللغة) اتجاه مجموعة متوسطي القراءة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة متوسطي القراءة ومجموعة أقل من المتوسط في(الاستدلال) وفي نماذج التفكير الجهري(التفسير، وإعادة الصياغة) وفي التفكير الجهري الحّرفي والاستماع المباشر الحّرفي والاستنتاجي اتجاه مجموعة متوسطي القراءة. كما أظهر البحث وجود ارتباط دال إحصائيًا بين أسئلة الفهم والتقييم الإكلينيكي للغة والفهم التفسيري، فضلاً عن وجود ارتباط بين تذكر القصص والتقييم الإكلينيكي للغة وعمل الذاكرة المتنوع.

تعقيب على دراسات الفئة الثانية:

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي هدفت إلى تنمية وتطوير مهارات التفكير وفهم القراءة، يمكن إبراز الملاحظات التالية: أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مهارات التفكير وفهم القراءة ومن هذه الدراسات(دراسة كوبير سمثيرز، دراسة تيريزا روتمان وديفيد كروس، دراسة ريتاي باترسون، دراسة مارجريتا جونزاليز، دراسة مارجو ماستروبيري وأخرون، دراسة لي بومان وأخرون)؛ الأمر الذي أدى إلى اقتراح برنامج لتنمية مهارات التفكير ودوره في تحسين صعوبات فهم القراءة، كما اتضح أن العينات التي أجريت عليها تلك الدراسات قد مثلت معظم الصفوف في المرحلة الابتدائية وخصوصًا الصفين الرابع والخامس الابتدائي ومن هذه الدراسات(دراسة كوبير سمثيرز، دراسة تيريزا روتمان وديفيد كروس، دراسة ريتاي باترسون، دراسة مارجريتا جونزاليز)؛ وهذا ما حفزّ الدراسة الراهنة إلى الاهتمام بتلك المرحلة العمرية والتعليمية(عينة الدراسة).

تعقيب عام على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

من خلال رصد واستقراء وتحليل الدراسات السابقة يُلاحظ أن معظمها اهتم بصعوبات فهم القراءة؛ نظرًا لأن هذا النوع من الصعوبات منتشر بشكل كبير خلال مرحلة التعليم الأساسي، منطلقة من فكرة أن مهارات التفكير قابلة للتدريب والتعلم، فضلاً عن اهتمامها بأطفال المرحلة الابتدائية باعتبارها من أهم المراحل التعليمية التي يتم فيها تشخيص صعوبات فهم القراءة، وذلك من خلال تنوع الأساليب والأدوات المستخدمة فيها. لقد اتجهت معظم الدراسات السابقة إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير وتحسين فهم المادة المقروءة باستخدام التعلم التعاوني ومعالجة المعلومات في ضوء تلك الأساليب.

انطلاقًا من الدراسات السابقة، يرى الباحث أن الظاهرة(موضوع الدراسة) ما تزال قائمة، وأن المجال يتسع لتناولها بالرصد والتفسير من زاوية تبدو جوهرية وأساسية، ولم تحظ بالاهتمام والتحليل اللذين تستحقهما. في محاولة للسعي إلى التعرف على واقع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكيفية تشخيصهم ورعايتهم، والارتقاء بمستوى تفكيرهم لمواكبة متطلبات العصر(العولمة) الحديث؛ من خلال الاهتمام بمهارات التفكير، وإعداد البرامج التعليمية.

فروض الدراسة:

أولاً: الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير:

١- **الفرض الأول:** توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- **الفرض الثاني:** توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لمهارات التفكير (التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) اتجاه القياس البعدي.

٣- **الفرض الثالث:** يتساوى متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي لمهارات التفكير (التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار).

ثانيًا: الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية وتحسين فهم القراءة:

٤- **الفرض الرابع:** توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) اتجاه المجموعة التجريبية.

٥- **الفرض الخامس:** توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) اتجاه القياس البعدي.

٦- **الفرض السادس:** يتساوى متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية).

الفصل الرابع

منهج الدراسة

أولاً: عينة الدراسة:

- خطوات اختيار العينة.
- مبررات اختيار العينة.
- ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة.

ثانيًا: أدوات الدراسة:

(١)- اختبار القدرة العقلية(أوتيس- لينون).

(٢)- اختبار الفهم القرائي.

(٣)- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.

(٤)- قائمة ملاحظة سلوك الطفل.

(٥)- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

(٦)- اختبار مهارات التفكير.

ثالثًا: البرنامج التدريبي.

رابعًا: إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع
منهج الدراسة

اعتمد الباحث في هذا الفصل على توضيح الإجراء التجريبي للدراسة؛ من خلال إلقاء الضـــوء على العينة والأدوات التي قامت عليها الدراسة؛ وكذلك شرح خطوات وإعداد البرنامج التدريبي المعد، ثم توضيح خطوات تنفيذ الدراسة، وصولاً إلى تحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

أولاً: عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الأولية على(٣١٦) طفلاً من الجنسين من الصف الرابع الابتدائي اختيروا من سبعة فصول من مدرستي (الطالبية الابتدائية المشتركة، بدر الابتدائية المشتركة) التـــابعتين لإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة للعام الدراسي(٢٠٠٦/٢٠٠٧)، والجدول رقم(١/٤) يوضح ذلك:

جدول رقم(١/٤)

يوضح توزيع أفراد العينة الأولية من حيث النوع

النوع / المجموعة	المدرسة	الفصل	العدد		المجموع
			طفل	طفلة	
التجريبية	الطالبية الابتدائية المشتركة	١/٤	٢٤	٢٠	٤٤
		٤/٤	٣٢	٢٧	٥٩
		٦/٤	٢٦	٢٥	٥١
المجموع	/////////	٣	٨٢	٧٢	١٥٤
الضابطة	بدر الابتدائية المشتركة	١/٤	١٨	٢٢	٤٠
		٢/٤	١٨	٢٣	٤١
		٣/٤	٢٦	١٣	٣٩
		٤/٤	١٩	٢٣	٤٢
المجموع	//////////	٤	٨١	٨١	١٦٢
المجموع الكلي	//////////	٧	١٦٣	١٥٣	٣١٦

خطوات اختيار العينة:

١- قام الباحث بزيارات لفصول الصف الرابع الابتدائي بتلك المدرستين محل الدراسة، وعدد الأطفال فيهم(٣١٦ طفلاً) من الجنسين، وبمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين تم استبعاد(٣ أطفال) لديهم إعاقات حسية وجسمية، ومن ثم فقد بقي(٣١٣ طفلاً) من الجنسين .

٢- وبمساعدة معلمي اللغة العربية قام الباحث بعرض مجموعة من الجمل على كل طفل ليقرأها، وتم استبعاد الأطفال غير القادرين على القراءة وبلغ عددهم(٥٧ طفلاً)من الجنسين، ومن ثم فقد بقي(٢٥٦ طفلاً) من الجنسين.

٣- طبق اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس- لينون) على(٢٥٦ طفلاً) من الجنسين، وبعد تصحيح الاختبار وفقاً لمعاييره، تم استبعاد(٣٥ طفلاً) من الجنسين وهم الذين حصلوا على نسبة ذكاء(٨٥ فأقل) ومن ثم تبقى(٢٢١ طفلاً) من الجنسين تراوحت نسبة ذكائهم بين(٨٦ و ١٤٣).

٤- تم حساب العمر الزمني بالشهور لكل طفل(المتبقي من الخطوة السابقة)، كما تم حساب عدد السنوات التي قضاها كل طفل في المدرسة منذ التحاقه بها وحتى بداية مرحلة جمع البيانات الخاصة بالدراسة والتي بدأت في ٢٠٠٦/١٠/٣٠، فقد تراوحت هذه المدة ما بين(٣: ٤) سنوات.

٥- طبق اختبار الفهم القرائي على(٢٢١ طفلاً) من الجنسين وفي هذه الخطوة قام الباحث بما يلي:

أ- تم حساب مستوى فهم القراءة الفعلي لكل طفل طبقاً للمعايير الصفية للاختبار حيث تم استبعاد الأطفال الذين حصلوا على درجات تعادل معيار الصف الرابع الابتدائي أو أكثر وتم استبقاء الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل من معيار الصف الرابع الابتدائي، وقد نتج عن هذه الخطوة استبعاد(٨٧) طفلاً من الجنسين، فقد تبقى(١٣٤ طفلاً) من الجنسين.

ب- تم حساب مستوى فهم القراءة المتوقع لكل طفل(المتبقي من الخطوة السابقة) في ضوء قدرته العقلية العامة على(اختبار القدرة العقلية العامة) باستخدام معادلة "جاي بوند وتنكر" التالية:

صف فهم القراءة المتوقع= (عدد السنوات التي قضاها الطفل في المدرسة × نسبة الذكاء) / ١٠٠ + ١

(Mc Ginnis& Smith, 1982, pp. 62-63; Lerner, 2000, p. 103)

لقد تراوح مستوى فهم القراءة المتوقع مابين(٣,٥٨ و ٥,٢٩) أي ما بين الصفين الرابع والخامس.

ج- تم حساب التباعد بين مستوى فهم القراءة الفعلي ومستوى فهم القراءة المتوقع لكل طفل من خلال طرح المستوى الفعلي(في اختبار الفهم القرائي) من المستوى المتوقع للطفل نفسه في ضوء قدرته العقلية العامة. لقد حدد جاي بوند وآخرون .Jay Bond, et al (١٩٨٣، ص ص ١٠٨-١١١) القيمة الجدولية للتباعد بين الصف الفعلي والصف المتوقع لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي ما بين (٠,٧سنة إلى سنة فأكثر)، وقد نتج عن هذا الإجراء استبعاد(٣٤ طفلاً) من الجنسين، ومن ثم فقد بقي(١٠٠طفلٍ) من الجنسين.

٦- قدمت قائمة ملاحظة السلوك لمعلمي الفصول لاستيفاء البيانات الخاصة بالقائمة على عدد(١٠٠ طفلٍ) من الجنسين وتبعًا لهذه الخطوة تم استبعاد(١٨ طفلاً) من الجنسين وهم الذين حصلوا على درجة تائية منخفضة(أقل من: ٤٠)، ومن ثم فقد بقي(٨٢ طفلاً) من الجنسين.

٧- وبالتعاون مع إدارتي المدرستين وزعت استمارة المستوى الاجتماعي- الاقتصادي على أولياء أمور الأطفال الذين أسفرت عنهم الخطوة السابقة وعددهم(٨٢ طفلاً) لاستيفاء البيانات الخاصة بالاستمارة، بالإضافة للإطلاع على البيانات الواردة في البطاقة المدرسية، وقد نتج عن هذا الإجراء استبعاد الأطفال المنخفضي المستوى الاجتماعي- الاقتصادي وقد بلغ عددهم(٣ أطفال)من الجنسين، والباقي(٧٩ طفلاً) من الجنسين.

٨- كما وزعت على معلمي الفصول(معلمي اللغة العربية) مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم، وشرح الباحث كيفية ملء هذه الاستمارات على عدد(٧٩ طفلاً) من الجنسين، وقد خصص مقياس لكل طفل لكي يقوم معلم اللغة العربية، في كل فصل، بتقدير درجات الطفل على هذا المقياس، وتماشياً مع هذه الخطوة استبعد(٢٠ طفلاً) من الجنسين وهم الذين حصلوا على درجة أكثر من(٦٠) في المقياس ومن ثم فقد بقي(٥٩) طفلاً من الجنسين، مع العلم أن هناك طفلة من المجموعة التجريبية قد تغيبت عن المدرسة بسبب المرض، فتم استبعادها، والباقون (٥٨ طفلاً) من الجنسين قسموا إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، والجدول رقم(٢/٤) يوضح توزيع أفراد العينة النهائية.

وتم حساب العمر الزمني لأفراد المجموعتين حيث تراوح العمر الزمني بين ١٠٩ شهراً و ١٢٠ شهراً(تسع سنوات وشهر: عشر سنوات) بمتوسط ١١٣,٧٨(أي حوالي تسع سنوات وخمسة أشهر).

جدول رقم(٢/٤)

يوضح توزيع أفراد العينة النهائية من حيث النوع

النوع / المجموعة	المدرسة	الفصل	العدد		المجموع
			طفل	طفلة	
التجريبية	الطالبية الابتدائية المشتركة	١/٤	٨	٢	١٠
		٤/٤	٥	٣	٨
		٦/٤	٢	٩	١١
المجموع	/////////	٣	١٥	١٤	٢٩
الضابطة	بدر الابتدائية المشتركة	١/٤	٤	٣	٧
		٢/٤	٢	٢	٤
		٣/٤	٧	٢	٩
		٤/٤	٦	٣	٩
المجموع	//////////	٤	١٩	١٠	٢٩
المجموع الكلي	//////////	٧	٣٤	٢٤	٥٨

مبررات اختيار عينة الدراسة: يمكن للباحث أن يحددها في الملاحظات الثلاثة الآتية:

١- إن الاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم يسهل تناولها وعلاجها، فكلما تم التنبه إليها في بدايتها كان تناولها وعلاجها أفضل وأيسر، وبالتالي يمكن التغلب على المصاحبات غير المرغوبة لهذه الصعوبات، والتي تجعل التغلب عليها أمراً صعباً وخصوصاً عند الوصول إلى مرحلة متأخرة وبالتالي ازدياد هذه الصعوبات ولاسيما أن هناك مواد منفصلة وتزايد في أعداد المواد التعليمية.

٢- تعتبر هذه المرحلة من أفضل المراحل التي يكتسب فيها الطفل المهارات والميل إلى الموضوعية، كما فضل الباحث أن يكون الأطفال أفراد العينة من أطفال الصف الرابع الابتدائي؛ نظراً لأن أطفال الصفوف الأولى في الغالب يكون تدريبهم مركز على تعلم مهارات القراءة الجهرية بما يتضمنه من معرفة أشكال الحروف ونطقها، ويأتي التركيز على مهارات القراءة الصامتة في مرحلة تالية.

٣- باعتبار أن إحدى وظائف الجامعة خدمة المجتمع وبطبيعة الحال تتبع نطاق محافظة الجيزة جامعة القاهرة، ومن هذا المنطلق وقع اختيار الباحث على منطقة تعليمية في محيط جامعة القاهرة هي إدارة العمرانية حتى يتمكن من تحقيق قدر كبير من إحدى وظائف الجامعة.

ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة:

١- المتغيرات الشخصية:

تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الشخصية(تقدير التوافق، المستوى الاجتماعي- الاقتصادي، تقدير سلوك التلميذ)، والجدول رقم(٤/٣) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات في القياس القبلي.

جدول رقم(٤/٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الشخصية (تقدير التوافق، المستوى الاجتماعي- الاقتصادي، تقدير سلوك التلميذ) في القياس القبلي

المتغيرات الشخصية	بيان العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
تقدير التوافق	تجريبية	٢٩	٥١,٢٠٦	٤,٩٣٨	٥٦	*٢,٠١	٠,٤١٤	٠,٦٨١
	ضابطة	٢٩	٥٠,٦٨٩	٤,٥٧٥				
المستوى الاجتماعي- الاقتصادي	تجريبية	٢٩	١٣٦,٦٥	٢٠,٦١٧	٥٦	**٢,٤٠	١,٠٣٩	٠,٢٩٩
	ضابطة	٢٩	١٣١,٦٢	١٥,٦٣٢				
تقدير سلوك التلميذ	تجريبية	٢٩	٥٤,٠٣٤	٤,٦٢٥	٥٦	***٢,٦٨	٠,٣١٤	٠,٧٧٥
	ضابطة	٢٩	٥٣,٦٢٠	٥,٣٨١				

* قيمة(ت) عمد مستوى دلالة ٠,٠٥، ** قيمة(ت) عند مستوى ٠,٠٢، *** قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن (ت) الجـدولية أكبر من (ت) المحسوبـة؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـط درجـات المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة فـي المتغيـرات الشخصية(تقدير التوافق، المستوى الاجتماعي- الاقتصادي، تقدير سلوك التلميذ) في القياس القبلي؛ مما يدل على تجانس المجموعتين في هذه المتغيرات.

٢- المتغيرات المعرفية:

تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فـي مهـارات التفكيـر(التصـنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وفي المتغيرات المعرفيـة(الـذكاء، الفهـم القرائي، مهارات التفكير)، والجدولان رقم(٤/٤)، ورقم(٤/٥) يوضحان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير، والمتغيرات المعرفية في القياس القبلي.

جدول رقم(٤/٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسـط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) في القياس القبلي

مهارات التفكير	بيان العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) الجدولية عند	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
التصنيف	تجريبية	٢٩	٢٤,٦٨٩	٨,٥٢٧٧				
	ضابطة	٢٩	٢٤,٤٤٨	٧,٢٣٨٧	٥٦		٠,١١٦	٠,٩٠٨
الترتيب	تجريبية	٢٩	٧,١٥٥٢	٢,٧٢٥١		*٢,٠١		
	ضابطة	٢٩	٦,٠٣٤٥	٣,٠١٠٩	٥٦		١,٤٨٦	٠,١٤٣
الاستنتاج	تجريبية	٢٩	٤,٤٤٨٣	١,٨٦٢٩				
	ضابطة	٢٩	٤,١٠٣٤	١,٦٥٥٠	٥٦	**٢,٤٠	٠,٧٤٥	٠,٤٥٩
علاقات وأنماط	تجريبية	٢٩	٣,٠٣٤٥	٢,٢٧٥٤				
	ضابطة	٢٩	٢,٨٦٢١	٢,٠٦٥٤	٥٦		٠,٣٠٢	٠,٧٦٤
صياغة الأفكار	تجريبية	٢٩	٣,٤٨٢٨	٢,٤٧٣٠		***٢,٦٨		
	ضابطة	٢٩	٢,٧٩٣١	١,٨٣٩٦	٥٦		١,٢١	٠,٢٣٣

يتضح من الجدول السابق أن(ت) الجدولية أكبر من (ت) المحسوبة؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير(التصـنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) في القياس القبلي، مما يـدل علـى تجـانس العينتين في مهارات التفكير السالفة الذكر.

جدول رقم(٤/٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات المعرفية(الذكاء، الفهم القرائي، مهارات التفكير) في القياس القبلي

المتغيرات المعرفية	بيان العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) الجدولية عند	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
الذكاء	تجريبية	٢٩	٩٥,٧٢٤	٣,٤٩٣٨		*٢,٠١*		
	ضابطة	٢٩	٩٥,٣٤٤	٤,٣٣٥٦	٥٦		٠,٣٦٨	٠,٧١٥
الفهم القرائي	تجريبية	٢٩	٥٨,٧٩٣	١٣,٥٥٢		**٢,٤٠**		
	ضابطة	٢٩	٦٠,١٠٣	١٦,٥٨٣	٥٦		٠,٣٢٩	٠,٧٤٣
مهارات التفكير	تجريبية	٢٩	٤٢,٨١	١٢,٠٦٩				
	ضابطة	٢٩	٤٠,٥٨٦	١٢,١٠٧	٥٦	***٢,٦٨**	٠,٦٩٩	٠,٤٨٦

يوضح هذا الجدول أن(ت) الجدولية أكبر من (ت) المحسوبة؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات المعرفية(الذكاء، الفهم القرائي، مهارات التفكير) في القياس القبلي؛ مما يدل على تجانس العينتين في المتغيرات المعرفية.

ثانيًا: أدوات الدراسة:

(١)- اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس- لينون):

استخدم هذا الاختبار كمحك استبعاد وذلك لاستبعاد الأطفال الذين يقل ذكائهم عن المتوسط(٨٥ فأقل)، وهذا الاختبار غير لفظي أي أنه يصلح لقياس القدرة العقلية للأطفال دون الرجوع لمستواهم اللغوي أو قدرتهم على إتقان مهارة القراءة، وهذا الاختبار يمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً.

وصف الاختبار:

يتكون المستوى الابتدائي(٢) من بطارية "أوتيس- لينون" من(٨٠) فقرة موزعة على ثلاثة أجزاء، ويتكون الجزء الأول من(٢٠) فقرة مصورة تستلزم من الطفل تحديد الصورة المختلفة عن بقية الصور، ويتكون الجزء الثاني من(٢٠) فقرة مصورة يتطلب من الطفل الاستدلال

أما الجزء الثالث فيتكون من (٤٠) فقرة مصورة تسلتزم من الطفل فهم التعليمات وتنفيذها .

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات:

تم الحصول على مؤشرات ملائمة للثبات على عينات أمريكية باستخدام التجزئة النصفية (ن= ١٣٤١٦) فكانت (ر= ٠,٨٩) وبمعادلة كيودر ريتشاردسون لحساب الثبات فكانت (ر= ٠,٨٨)، كما حسب الثبات بالصورة البديلة على عينة قدرها(ن= ٣٧٦طفلاً) فكانت ر= ٠,٨٤.

وطبق حساب الثبات على عينات مصرية بإعادة التطبيق على عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي(ن= ٨٦) بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع فكانت (ر= ٠,٦٩)، وبالتجزئة النصفية على نفس العينة (ر= ٠,٦٧) بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون(حنفي محمود إمام ومصطفى محمد كامل، ١٩٩٣، ص ص ٧- ٢١).

لقد أجرى السيد خالد إبراهيم مطحنة(١٩٩٤، ص ١٢٦) حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة(ن= ٧٠) من أطفال الصف الرابع الابتدائي بفاصل زمني(٣٠) يوماً فكانت(ر= ٠,٧٢) وبالتجزئة النصفية على نفس العينة(ر= ٠,٧٥).

وقام الباحث الحالي بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية على عينة(ن= ٤١) من أطفال الصف الرابع الابتدائي، فبلغ معامل الارتباط لدرجات النصفين(٠,٧١) وأصبح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون(٠,٨٣).

الصدق:

قام الباحثان حنفي محمود إمام ومصطفى محمد كامل(١٩٩٣، ص ص ٢١-٢٢) بتقدير صدق الاختبار على البيئة المصرية عن طريق تقدير الارتباط بين الأداء على الاختبار، والأداء على اختبار "استانفورد بينيه"(من سن ٦ حتى ٩سنوات)(ن= ١٨) وبلغت قيمة ر على التوالي(٠,٦١، ٠,٥٩، ٠,٥٧، ٠,٦٢)، وكذلك تم حساب الصدق عن طريق تقدير الارتباط بين الأداء على الاختبار ومتوسط تحصيل الأطفال في(القراءة والرياضيات)(من سن ٦حتى ٩ سنوات) وفقاً للأداء على اختبار من إعداد معلمة الفصل(ن= ٤٥) وبلغت قيمة ر على التوالي(٠,٥٤، ٠,٥٧، ٠,٧٦، ٠,٧٧).

كذلك أجرى السيد خالد إبراهيم مطحنة(١٩٩٤، ص ١٢٧) حساب الصدق عن طريق محك خارجي من خلال ارتباط بين الدرجة على الاختبار ومتوسط تحصيل الأطفال في القراءة والرياضيات في امتحان نصف العام(ن= ٧٠) من أطفال الصف الرابع الابتدائي فكانت(ر= ٠,٦٥)، وكذلك تم حساب الصدق من خلال الارتباط بين الدرجة على الاختبار ومتوسط درجة التحصيل على مقياس التحصيل ببطارية "كوفمان"(ن= ٧٠) من أطفال الصف الرابع الابتدائي فكانت(ر= ٠,٤٤).

قد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق تقدير الارتباط بين الأداء على اختبار القدرة العقلية(أوتيس- لينون) والأداء على اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح(١٩٧٨) (ن= ٤١) من أطفال الصف الرابع الابتدائي فبلغ معامل الارتباط(٠,٧٣٥).

(٢)- اختبار الفهم القرائي للأطفال:

اختير هذا الاختبار لتحديد الأطفال ذوي صعوبات فهم القراءة، وذلك لعدة أسباب منها: تناسب التدريبات مع مستوى الأطفال اللغوي، وإمكانية تطبيقها في القياس القبلي والقياس البعدي، وأن مفردات الاختبار من النوع الموضوعي مما يجعلها لا تخضع لذاتية المصحح، ومفردات الاختبار متعددة، وهذا النوع ذو قدرة عالية على قياس الفهم القرائي أكثر من غيرها من أشكال البنود التي تتطلب مهارات أخرى كالقدرة على الكتابة مثلاً.

وصف الاختبار:

يعود وضع هذا الاختبار خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٨)، وهو عبارة عن مجموعة من التدريبات متمثلة في **إدراك معنى الكلمة** ويشتمل على إدراك(الكلمات المتشابهة، والكلمات المتضادة، والكلمات الغريبة، وتصنيف الكلمات)، و**إدراك معنى الجملة** المتضمن: التوفيق بين الكلمات، استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، القدرة على تكملة الجملة، ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، و**إدراك معنى الفقرة** المتضمن: فهم معاني الفقرات، ترتيب الجمل لتكوين فقرة، و**إدراك العلاقات اللغوية**، و**إدراك المتعلقات اللغوية**، و**الفهم القرائي العام**.

يطبق الاختبار فرديًا وجماعيًا ويشترط تباعد المقاعد وتوضيح التعليمات بدقة، ويستغرق تطبيقه على أطفال الصف الرابع(٣٧ دقيقة)، وعلى أطفال الصف الخامس(نصف ساعة)، وعلى تلاميذ الصف الأول الإعدادي(٢٦ دقيقة).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات:

قام خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٨، ص ص ٢٩-٣٠) بحساب ثبات الاختبار بالطرق التالية:

(١)- عن طريق التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية على(٦٤) طفل وطفلة من الصف الخامس الابتدائي فبلغ معامل الارتباط بيرسون لدرجات النصفين(٠,٩٠) وأصبح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون(٠,٩٥) ويعد هذا الثبات مرتفعاً يمكن الاطمئنان له.

(٢)- عن طريق الصور المتكافئة:

جرى حساب معامل الارتباط بين درجات الصورة(أ)، والصورة(ب) لــ(٦٤ طفلاً) من الصف الخامس الابتدائي فبلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين(٠,٩١).

(٣)- حساب الثبات عن طريق معادلة تحليل التباين(طريقة كودر وريتشارد سون):

تعتمد هذه المعادلة على عدد العبارات في الاختبار والتباين العام لدرجات الاختبــار ومتوســط المجموعة التي طبق عليها الاختبار وعددهم(٦٤ طفلاً) من الصف الخامس الابتــدائي فبلــغ معامــل الثبات على تلك المعادلة(٠,٩٣).

وقد قام الباحث هنا بالتأكد من ثبات الاختبار بأسلوب التجزئة النصفية على عينة (ن= ٣٢) من أطفال الصف الرابع الابتدائي بمدرســة الشهيــد عزيز المصري(١٤ ذكور، ١٨ إناث) بمتوسط عمر زمني(١١٤,٦٢ شهراً) أي حوالي(٩ سنوات، و٦ أشهر تقريباً)، فبلغ معامــل الارتبــاط بيرســون لدرجات النصفين(٠,٩٥) وأصبح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون(٠,٩٧) وهو معامل ثبــات مرتفع يدل على ثبات مناسب للاختبار.

الصدق:

قام خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٨، ص ص٣٠-٣٤) بحساب صدق الاختبار بأكثر مــن طريقة وهي:

(١)- صدق التكوين:

جرى حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الفهم القرائي على عدد(٦٤) طفــل وطفلة من الصف الخامس الابتدائي، وقد تراوحت معامل الارتباط بين(٠,٢٥، ٠,٧٧).

(٢)- صدق المحك الخارجي:

وتم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات(٦٤) طفل وطفلة من الصف الخــامس الابتدائي في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم على الاختبارات التالية:

أ- سرس الليان للقراءة الصامتة(إعداد محمود رشدي خاطر)، وجــاءت قيمــة الارتباطــات(٠,٧٠، ٠,٧١، ٠,٧٠، ٠,٤٧، ٠,٣٨، ٠,٧٦) على التوالي بالنسبة لأبعاد اختبار الفهم القرائي المتضمنة فــي إدراك(معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة، العلاقات اللغوية، المتعلقات اللغوية) والفهم القرائــي العام .

ب- اختبار المحصول اللفظي(إعداد فؤاد البهي السيد)، وجــاءت قيمــة الارتباطــات(٠,٥٢، ٠,٦١، ٠,٥٧، ٠,٤٢، ٠,٤٧، ٠,٦٣) على التوالي بالنسبة لأبعاد اختبار الفهم القرائي المتضــمنة فــي

إدراك(معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة، العلاقات اللغوية، المتعلقات اللغوية) والفهم القرائي العام.

ج- درجات امتحان نصف العام في اللغة العربية، وجاءت قيمة الارتباطات(٠,٦٤، ٠,٧٥، ٠,٦٨، ٠,٥٠، ٠,٤١، ٠,٧٤) على التوالي بالنسبة لأبعاد اختبار الفهم القرائي المتضمنة في إدراك(معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة، العلاقات اللغوية، المتعلقات اللغوية) والفهم القرائي العام.

(٣)- صدق المقارنة الطرفية:

تم تصنيف(٦٤ طفلاً) على مقياس القراءة الصامتة(سرس الليان) بناء على وسيط المجموعة إلى مجموعة الميزان العالي وعددهم(٤٣) ومجموعة الميزان المنخفض وعددهم(٢١)(أقل من الوسيط)، وتم أخذ درجاتهم المقابلة في اختبار الفهم القرائي العام(إعداد خيري المغازي بدير عجاج)، وتم حساب النسبة الحرجة بعد حساب الخطأ المعياري للميزان الضعيف والميزان القوي، فجاءت قيمة النسبة الحرجة= ٥,٥٢ بدلالة عند مستوى ٠,٠١ عند دلالة الطرفين، ويشير ذلك إلى أن الاختبار له صفة تمييزية.

وقام الباحث الحالي بالتأكد من صدق الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ودرجات اختبار اللغة العربية من إعداد معلمة الفصل(ن= ٣٢ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي وقد بلغ معامل الارتباط(٠,٥٧).

(٣)- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: (إعداد/ مايكل بست Mykle bust، تعريب: مصطفى محمد كامل ١٩٩٠).

يستخدم مقياس تقدير سلوك التلميذ في وضع تقديرات للأطفال في خمس خصائص سلوكية، وقد اعتمد الباحث هذا المقياس، لفرز حالات صعوبات التعلم(فهم المادة المقروءة).

وصف المقياس:

قام بوضع هذا المقياس مايكل بست Mykle bust، وهو عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من(٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية وهي: **الفهم السماعي والذاكرة، واللغة المنطوقة، والتوجه (الزمساني والمكاني)، والتآزر الحركي، والسلوك الشخصي/ والاجتماعي**، وتتراوح الدرجة على المقياس ككل ما بين(٢٤: ١٢٠ درجة)، والدرجة المرتفعة على المقياس (أكثر من ٦٠) تعبر عن عدم وجود صعوبات في التعلم لدى الطفل، بينما يعتبر الطفل معرضاً لخطر المعاناة من صعوبات تعلم، حين يحصل على درجة أقل من (٦٠) في الدرجة الكلية، وقد أشارت إلى أن البحوث أن المقياس صالح للتطبيق على الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وحتى نهاية المرحلة الابتدائية(مصطفى محمد كامل، ١٩٩٩، ص ص١٩-٢٤).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة المصرية قام مصطفى محمد كامل بتكليف(١٢) معلماً ممن يدرسون للصف الرابع الابتدائي لمدة أربع سنوات متتالية بوضع تقديرات لعدد(١٠٣أطفال) من الصف الرابع الابتدائي، ثم إعادة التطبيق بعد فارق زمني قدره ثلاثة شهور. وجاءت قيم معاملات الارتباطات بين درجات التقديرين كما يلي:(٠,٦٢، ٠,٥١، ٠,٥٦، ٠,٢١، ٠,٤٤) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة(الفهم السماعي، اللغة المنطوقة، التوجه، التآزر الحركي، السلوك الشخصي/الاجتماعي) على الترتيب. وعندما قام نفس المعلمين بإعطاء تقديرات لنفس الأطفال بعد شهرين آخرين(ن= ٩١ في المرة الثالثة)، زادت الارتباطات بين التقديرات في المرتين الثانية والثالثة فأصبحت(٠,٧٣، ٠,٦٤، ٠,٦٨، ٠,٣٠٨، ٠,٦٥) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالي.

كلف السيد أحمد محمود صقر(٢٠٠٠، ص ١٦٢) ثلاثة معلمين بوضع تقديرات على المقياس لعدد(٤٠ طفلاً) من الصف الخامس الابتدائي، ثم إعادة التقدير مرة أخرى بعد فاصل زمني قدره ستة أسابيع، وجاءت قيمة معاملات الارتباطات كمايلي(٠,٧٢، ٠,٨٦، ٠,٨١، ٠,٦٩، ٠,٤٩) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالي.

كما قام الباحث هنا بتكليف خمسة معلمين بوضع تقديرات على المقياس لعدد(٦٠ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي، ثم إعادة التقدير مرة أخرى بعد فاصل زمني قدره تسعة أسابيع، وجاءت قيمة معاملات الارتباط كما يلي(٠,٨٩، ٠,٨٦، ٠,٧١، ٠,٤٩، ٠,٩٢) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالي.

الصدق:

وللتحقق من صدق المقياس، قام مصطفى محمد كامل(١٩٩٩، ص ص ٢٤-٢٧) بحسابه معتمداً على الطرق الآتية:

١- طريقة المحك الخارجي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة عددها(٧١ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي على المقاييس الخمسة الفرعية ودرجاتهم على(اختبار الفرز العصبي السريع)، وهو مصمم لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم(من وضع م. موتي وآخرون تعريب مصطفى محمد كامل ١٩٨٩)، وذلك من خلال درجاتهم على ١٥ اختباراً فرعياً، وتشير الدرجة المنخفضة على هذا الاختبار إلى عدم وجود صعوبات تعلم، بعكس الدرجة العالية على مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم التي تشير إلى أن الفرد عادي، ومن ثم فإن معامل الارتباط بين الأداتين يجب أن يكون سالباً، وقد تراوحت معاملات الارتباط من(-٠,١١إلى-٠,٨٢)، وجميع هذه الارتباطات سالبة، وهي تقدم

مؤشرات على صدق مقياس تقدير سلوك التلميذ كأداة لفرز التلاميذ الذين يحتمل أن يكون لديهم صعوبات تعلم.

٢- التحصيل الدراسي كمحك للصدق:

تم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات في القراءة والرياضيات في امتحانات النصف الأول، لعينة من أطفال الصف الرابع (ن= ١٠٣)، وقد جاءت معاملات الارتباط (٠,٤٤، ٠,٣٥)، وتقدم هذه الارتباطات دليلاً على صدق فقرات المقياس.

٣- صدق التمييز:

تمت المقارنة بين متوسطات درجات (١٢٢ طفلاً) من الصف الرابع على المقياس، صنفوا على أنهم أصحاب صعوبات تعلم في القراءة والكتابة وفقاً لمحك التناقض بين المستوى الفعلي والمتوقع، و(١٢٢ طفلاً) من أقرانهم العاديين (المضاهين لهم في العمر والجنس)، وقد تراوحت قيم (ت) من(٢,٣ إلى ٤)، وهي قيم دالة، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين.

قام السيد أحمد محمود صقر(٢٠٠٠، ص ١٦٢) بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجاتهم على اختبار الفرز العصبي السريع، لعينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي(ن= ٤٠)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما(-٠,٨٤).

وقام الباحث هنا بالتأكد من الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات في القراءة والرياضيات في امتحانات النصف الأول، لعينة من أطفال الصف الرابع (ن= ٦٠)، وقد بلغ معامل الارتباط(٠,٧٦).

(٤) قائمة ملاحظة سلوك الطفل:

وضع هذه القائمة كاسيل Cassel، وأعدها للبيئة المصرية مصطفى محمد كامل وتعتبر أداة سيكولوجية تستخدم في التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال في سن رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، وقد استخدم الباحث هذه القائمة لتحديد الأطفال المنخفضي التوافق(الذين درجتهم التائية أقل من ٤٠) لاستبعادهم من ذوي صعوبات فهم القراءة(محك الاستبعاد).

أ- وصف القائمة:

تتكون قائمة ملاحظة سلوك الطفل من(٧٨) عبارة، تصف مظاهر سلوك الطفل، وصنفت هذه العبارات إلى خمسة مجالات للتوافق وهي(التوافق الشخصي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي،

والتوافق المدرسي، والتوافق الجسمي)، يمكن أن يقوم باستيفاء القائمة أي شخص متعلم لاحظ، ويعرف الطفل موضوع الدراسة.

الخصائص السيكومترية للقائمة:

أولاً- الثبات:

تم استخدام أكثر من طريقة لحساب ثبات قائمة الملاحظة والموضحة فيما يلي:

(أ) الاستقرار عبر الزمن:

في دراستين للثبات عبر الزمن على عينات أجنبية، قام الملاحظون باستيفاء قائمة الملاحظة في ظرفين مختلفين، وكان الارتباط في بين الدرجات في كلتا الحالتين (ر=٠,٩١) (ن= ٥٠ من الآباء)، (ر= ٠,٧٣) (ن= ٥٠ معلما).

(ب)- الاتساق الداخلي:

تم حساب مؤشرات الثبات للمقياس الكلي باستخدام معادلة سبيرمان- براون للتجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية وكان معامل الثبات في استجابات عينة من الأطفال الأسوياء(ن= ٨٠٠ طفلا أمريكياً) ر= ٠,٨٧، وكانت هذه المعاملات بالنسبة لعينة من الأطفال المعوقين انفعاليا(ن= ٢٠٠ طفلا أمريكيا) ر= ٠,٨٧(مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥، ص ص ١٢- ١٣).

وقد تأكد الباحث هنا من ثبات الاختبار، باستخدامه مؤشرات الثبات للمقياس الكلي معتمدًا على معادلة "سبيرمان- براون" للتجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية وكان معامل الثبات (ر= ٠,٦٦) (ن= ٣٦ طفلاً) من الجنسين من الصف الرابع الابتدائي.

ثانياً- الصدق:

تم استخدام أكثر من طريقة لحساب صدق قائمة الملاحظة والموضحة فيما يلي:

(أ) صدق التكوين:

تم حساب الارتباط بين تقديرات التوافق الكلي للشخصية على قائمة ملاحظة سلوك الطفل، قام بها عدد من المعلمين والأباء والأمهات لعينة(ن= ٣٠٠) من أطفال الصف الرابع الابتدائي، وقد بلغت معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء والأمهات ما بين(ر= ٠,٤٢٣ و ٠,٦٦٦)(مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥، ص ٩).

(ب) صدق التمييز:

قام مصطفى محمد كامل باختيار (١٥٠) طفلاً من ذوي التوافق الجيد في المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال تمتد أعمارهم من(٥-١٠) سنوات بمتوسط وقدره (٧,٣)، وقارنهم بـ(١٥٠) طفلاً

منخفضي التوافق من نفس المجتمع اختيروا من خلال الأداء على اختبار الاكتئاب للأطفال (إعداد/محمد الطيب ١٩٨٣) والأداء على اختبار المخاوف للأطفال(إعداد/محمد الطيب ١٩٨٣) تمتد أعمارهم من (٥-٩,٥)سنوات بمتوسط قدره (٦,٩ سنة)، وقد وجدت فروق دالة إحصائياً(عند ٠,٠١) بين المجموعتين في جميع الأبعاد التي تقيسها قائمة ملاحظة سلوك الطفل، حيث بلغت قيمة (ت)(٤,٧٦، ٦,٦١، ٩,٧٤، ٦,٩١، ٩,٢٥، ١٦,٣) اتجاه جيدي التوافق على الترتيب بالنسبة لـ(التوافق الشخصي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي، التوافق المدرسي، التوافق الجسمي، التوافق الكلي)، مما يعد مؤشراً على قدرة القائمة على التمييز بين الأسوياء(جيدي التوافق) وغير المتوافقين(المنخفضي التوافق).

وقد تم الحصول على مؤشر آخر لصدق التمييز لقائمة الملاحظة عن طريق تقدير الارتباطات بين تقديرات مجموعة من الأطفال الأسوياء(ن=٥٠) وغير الأسوياء(ن= ٥٠) على القائمة وتقديراتهم على اختبار الاكتئاب للأطفال(تعريب/محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٨٣). حيث وجد ارتباط سلبي عند الأسوياء وقدره(-٠,٤٩٢) وارتباط موجب عند المعوقين وقدره(+٠,٣٩٨)، بينما على اختبار المخاوف للأطفال(إعداد/محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٨٠) وجد ارتباط سلبي عند الأسوياء وقدره(-٠,٥١٤) وارتباط موجب عند المعوقين وقدره(+٠,٥٧٨)، و تشير الارتباطات السالبة بين تقديرات الأسوياء على قائمة ملاحظة السلوك وأدائهم على اختباري المخاوف والاكتئاب، وكذلك الارتباطات الموجب بين تقديرات المعوقين انفعاليا على قائمة ملاحظة السلوك وأدائهم على اختباري المخاوف والاكتئاب إلى صلاحية القائمة للتمييز بين الأسوياء وغير الأسوياء من الأطفال.

(ج) صدق التعلق بالمحكات:

اعتمدت حساب معامل الارتباط بين التقديرات على قائمة ملاحظة سلوك الطفل والتقديرات على اختبار الشخصية للأطفال(إعداد/عطية محمود هنا ١٩٦٥). ويقيس هذا الاختبار(التكيف الشخصي، التكيف الاجتماعي، التكيف الكلي)، وقد بلغت معامل الارتباط عند الأسوياء(ن= ١٥٠) طفلاً في الصف الرابع الابتدائي (التوافق الشخصي ٠,٦٠٤، التوافق الاجتماعي ٠,٥٠١، التوافق الكلي ٠,٦٢١)، بينما كانت معامل الارتباط عند المعوقون(ن= ١٥٠) طفلاً في الصف الرابع الابتدائي (التوافق الشخصي ٠,٥٩٨، التوافق الاجتماعي ٠,٥٧٤، التوافق الكلي ٠,٥١٨)(مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥، ص ص ٩-١٢).

(٥)- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز السيد الشخص، ١٩٩٥):

استخدم الباحث هذا المقياس لتقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأطفال، بُغية استبعاد الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي-الاقتصادي المنخفض من عينة ذوي صعوبات التعلم(محك استبعاد)

وذلك وفقاً لتعريفـــات صعوبات التعلم.

أ- **وصف المقياس:**

يتكون مقياس التقدير الحالي من (١٠) مفردات، كل مفردة تتعلق بجانب من الجوانب الخاصة بالحالة الاجتماعية الاقتصادية لدى الأسرة التي ينتمي إليها الفرد. وهو أداة لفظية تصلح للتطبيق على الأفراد في جميع المراحل العمرية لتحديد مستواهم الاجتماعي الاقتصادي، وكذلك تعتمد علـــى القـــوة وليس السرعة.

ب- **تقدير الدرجات:**

- تحديد المستوى الذي يقع فيه مهنة أو وظيفة رب الأسرة(س٢).
- تحديد المستوى الذي يقع فيه مستوى تعليم رب الأسرة(س٣).
- تحديد المستوى الذي يقع فيه متوسط دخل الفرد في الشهر(س١).
- التعويض في المعادلة الآتية:

ص= ٢,٢٥٩ +(١,٠١٦) س١ + (٠,٨٨٦) س٢ + (٠,٦٢٢) س٣.

- ضرب الناتج(ص)× ١٠.
- الكشف عن الناتج في جدول المستوى الاقتصادي الاجتماعي لبيان المستوى الاجتماعي الاقتصادي الذي يقع فيه الطفل، حيث يوجد متصل من الدرجات(٤٨- ٢١٦) في سبعة تجمعات هي: منخفض جداً، منخفض، دون المتوسط، متوسط، فوق المتوسط، مرتفع، مرتفع جداً.

قام معد المقياس بالتأكد من صدق المقياس، مُعتمدًا على حساب الارتباطات البينية بين المتغيرات الخمسة المستخدمة في تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي(متوسط دخل الفرد، وظيفة رب الأسرة، مستوى تعليم رب الأسرة، وظيفة ربة الأسرة، مستوى تعليم ربة الأسرة) وقـــد تراوحـــت معـــاملات الارتباط مابين(٠,٥٤٥ و ٠,٨٩)(عبد العزيز السيد الشخص، ١٩٩٥، ص ٢٩).

(٦) اختبار مهارات التفكير(إعداد الباحث):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة أطفال الصف الرابع الابتدائي على كل من مهارات التفكيـــر التالية(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار)، والتعـــرف علـــى أثـــر البرنامج التدريبي في تنميتها.

أعد هذا الاختبار في خطوات متسلسلة، كما هو مبين أدناه:

<u>أ- **جمع مادة الاختبار:**</u>

من أجل تصميم هذا الاختبار قام الباحث بالإطلاع على التراث النظري الخاص بمهارات التفكير

والتعرف على الطرق المختلفة لقياس تلك المهارات، وكذلك أطلع على بعض المقاييس والاختبارات المرتبطة بمهارات التفكير موضوع الدراسة، حيث تم قبل وضع مفردات الاختبار في صورته الأولية بدراسة وفحص بعض الكتب والاختبارات العربية والأجنبية، ذات الصلة، ومدى الاستفادة منها في وضع مفردات الاختبار الحالي:

أولاً: الاختبارات العربية والأجنبية:

١- اختبار التفكير الاستدلالي، إعداد سميرة علي أبو غزالة(١٩٨٧).

٢- اختبار مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إعداد محسن محمود عبد النبي(١٩٩١).

٣- مقياس العمليات العقلية لتلاميذ الصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، إعداد محمد رشدي محمد(١٩٩٣).

٤- اختبار تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى الأطفال، إعداد ماجدة راغب محمد بلال(١٩٩٣).

٥- اختبار المفاهيم المترابطة للأطفال Cart(تصميم Achenbak)، تقنين أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم(١٩٩٥).

٦- اختبار التصنيف السيمانتي واختبار التضاد السيمانتي، إعداد السيد عبد الحميد سليمان السيد(١٩٩٦).

٧- اختبار القدرة العقلية مستوى ٩- ١١ سنة، إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢).

ثانيًا: الكتب التي استفاد منها الباحث في إعداد اختبار مهارات التفكير وهي:

١-الأسس التكوينية المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات إعداد فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٥).

٢- المدرسة وتعليم التفكير، إعداد محمد عبد الرحيم عدس(١٩٩٦).

٣- طرق تعليم التفكير للأطفال، إعداد عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي(١٩٩٧).

٤- تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، إعداد فتحي عبد الرحمن الجروان(١٩٩٩).

٥- أساليب التفكير والتعلم(دراسة مقارنة)، إعداد خيري المغازي بدير عجاج(٢٠٠٠).

٦- مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، إعداد فهيم مصطفى محمد(٢٠٠٢).

٧- التفكير النقدي: مهارات القراءة والتفكير المنطقي، إعداد دون بارنيز وآخرون Don Barnes, et al.، ترجمة سناء العاني، مراجعة محمد جهاد جمل(٢٠٠٢).

٨- تعليم مهارات التفكير(تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين)، تأليف جون لانغريهر John Langrehr، ترجمة منير الحوراني، مراجعة محمد جهاد جمل(٢٠٠٢).

٩- أسس التفكير وأدواته: تدريبات في تعليم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد، تأليف دونالد ج. ترفنجر وكارول ناساب Donald J. Trewfinger& Carol A. Nassab، ترجمة منير الحوراني، مراجعة محمد جهاد جمل(٢٠٠٢).

١٠- أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، إعداد زيد الهويدي ومحمد جهاد جمل(٢٠٠٣).

١١- تدريس مهارات التفكير، إعداد جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣).

<u>ب- صياغة مفردات الاختبار:</u>

بعد اطلاع الباحث على المصادر والاختبارات السابقة، صيغت بعض المفردات لكل اختبار فرعي على حدا مع مراعاة الشروط التالية: وضوح الألفاظ والكلمات والمفردات المستخدمة ودقتها ومناسبتها للأطفال(عينة الدراسة)، فضلاً عن جذابيتها للانتباه ومشابهتها للمواقف التي قد تواجه الطفل خلال دراسته داخل المدرسة أو خارجها، مع مراعاة محتوى المفردات العلمية أثناء دراسته حتى منتصف الشهر الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام(٢٠٠٦/٢٠٠٧).

<u>ج- الصورة الأولية للاختبار(*):</u>

تكونت الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير من(١١٨) مفردة موزعة على خمسة اختبارات فرعية هي: **اختبار التصنيف** ويتكون من(٢٥) مفردة في خمسة أسئلة رئيسة، و**اختبار الترتيب** ويتكون من(٢٥) مفردة في خمسة أسئلة رئيسة، و**اختبار الاستنتاج** ويتكون من(٢٠) مفردة في سؤالين، و**اختبار العلاقات والأنماط** ويتكون من(٣٤) مفردة في ثلاثة أسئلة رئيسة، و**اختبار صياغة الأفكار** ويتكون من(١٥) مفردة في ثلاثة تدريبات.

وفي ضوء ذلك، قد عرضت على مجموعة من المحكمين(*) في مجال علم النفس والقياس النفسي؛ وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث: مناسبة كل اختبار فرعي لقياس مهارة التفكير المنوط بقياسها لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي، ودقة تعليمات الاختبار ووضوحها، فضلاً عن وضوح الصياغة اللغوية ودقتها العلمية ومناسبتها لمستوى الأطفال، وكذلك إضافة ما يرونه مناسباً من آراء واقتراحات.

وبعد تفريغ وتحليل آراء السادة المحكمين بخصوص جوانب الاختبار، خُفض عدد المفردات حتى يصبح طول الاختبار مناسباً للأطفال، وكذلك تعديل وإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار في ضوء ملاحظاتهم، ومن هذه التعديلات على سبيل المثال:

(*) الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير ملحق رقم(١) من ملاحق الدراسة.

(*) يتم ذكر أسماء المحكمين بالملحق رقم(٢) من ملاحق الدراسة.

- تشكيل بعض الكلمات مثل: مدرسة، شرب، ذهب، قرأ.

- إضافة بعض الكلمات لزيادة التوضيح مثل : سرب طيور، جناح عصفور، ريشة عصفور.

- استبدال كلمة بخيل بكلمة صادق في السؤال الأول من اختبار الاستنتاج.

ويتم توضيح باقي التعديلات في الصورة النهائية للاختبار في ملاحق الدراسة ملحق رقم(٨).

استنادًا لما سبق قام الباحث بتطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة مكونة من(٣٠ طفلاً) من الجنسين من أطفال الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية(١٤ ذكراً، ١٦ أنثى) بمتوسط عمر زمني ١١٩,٤٦ شهراً، وذلك في نهاية الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني(٢٠٠٦/٢٠٠٧) غير العينة الأساسية للدراسة بهدف الاطمئنان إلى وضوح الصياغة اللغوية للمفردات والتعليمات، وأجريت بعض التعديلات الشكلية مثل: تبديل كلمة فراشة بكلمة ناموسة في اختبار التصنيف السؤال الثاني، وكذلك تبديل كلمة " والد " بكلمة " ولد " في اختبار الترتيب السؤال الأول المفردة الأولى، أما في اختبار الاستنتاج تم حذف تصحيح الاستنتاج الخطأ في السؤال الثاني لأنها صعبة على أطفال هذا السن وكذلك وجود صعوبة في كتابة الاستنتاج الصحيح.

<u>د- حساب صدق الاختبار:</u>

قام الباحث بحساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة:

(١) صدق المحتوى:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين(١٣ محكمًا)، وقد أرفق مع الاختبار خطابًا يتضمن: الهدف منه، تعريف إجرائي لكل مهارة من مهارات التفكير، واستمارة الحكم على الاختبار، كما طلب الباحث من كل محكم كتابة ما يراه من مقترحات أو تعديلات أخرى على مفردات الاختبار، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين تم حساب نسب الاتفاق(*) فيما بينهم؛ وقد نتج عن ذلك حذف المفردات التي كانت نسبة الاتفاق فيها غير كافية وهي (السؤال الخامس من اختبار التصنيف حيث كانت نسبة الاتفاق ٦٩% ، السؤال الخامس من اختبار الترتيب حيث كانت نسبة الاتفاق ٦٩%)، كما جرى حذف (السؤالين الأول والثاني من اختبار العلاقات والأنماط، وذلك بناءً على رأي بعض المحكمين نظراً لأن هذا السؤال طويل ويحتاج الكثير من الوقت والجهد من قبل الفاحص والمفحوصين)، أما نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية مفردات الاختبار فقد تراوحت بين(٨٥% و ١٠٠%).

---

* تم حساب نسب اتفاق المحكمين باستخدام(معادلة لاوش= $\frac{م - \frac{1}{2}ن}{\frac{1}{2}ن}$)

م= عدد الحكام المتفقين، ن= عدد الحكام الكلي(علا أمين المفتي، ٢٠٠٤: ١٤١).

(٢) صدق التكوين:

تم حساب معامل الارتباط على عينة كلية قوامها(٧٥ طفلاً) من الجنسين يمثلون فصلين بمدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية التابعة لإدارة العمرانية محافظة الجيزة(٣٤ ذكور، ٤١ إناث) بمتوسط عمر زمني وقدره ١١٦,٢١ شهراً (أي حوالي ٩ سنوات و ٨ أشهر تقريباً) غيـر عينـة الدراسـة الأساسيـة، وقد استخـدم الباحث هذا الإجـراء على ثلاث مستويات:

المستوى الأول:

يتمثل في حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار التصنيف وقد جاء معامل الارتباط كما يلي(٠,٨٦، ٠,٨٤، ٠,٨٣، ٠,٧٥) على التوالي لكل سؤال من الأسـئلة الأربعة.

كما تم حسـاب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار الترتيـب وقد جاء معامل الارتباط كما يلي(٠,٧٤، ٠,٦٩، ٠,٨٤، ٠,٨٢) على التوالي لكل سؤال من الأسـئلة الأربعة.

وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار الاستنتاج وقـد جاء معامل الارتباط كما يلي(٠,٩٤، ٠,٩١).

وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل تدريب والدرجة الكلية لاختبار صياغة الأفكار وقـد جاءت معاملات الارتباط كما يلي(٠,٨١، ٠,٨٧).

المستوى الثاني:

يتمثل في حساب معامل ارتباط كل مفـردة بالدرجة الكلية لكل اختبـار، نـتج عـن هـذا الإجـراء استبعـاد المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن(٠,٣٠)(*) وهي(المفردات رقـم١٩ و٢٠ من اختبـار التصنيف، والمفردة رقم ٨ من السؤال الأول اختبار الاستنتـاج، والمفـردات رقم١ و٢ و ٨ و ٩ و ١٠ من السؤال الثـاني اختبـار الاستنتـاج، والمفـردات رقم ٤ و ٥ و ٧ و ٨ مـن اختبار العلاقات والأنماط، والتدريب الثالث من اختبار صياغة الأفكار)، أما المفردات المتبقيـة فقـد جاءت معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم(٦/٤).

(*) تقوم الدراسات عادة بحذف القيم التي يقل ارتباطها عن ٠,٢٠(رجاء محمود أبو علام ، ٢٠٠٣، ص٣٣٤)، ولكن الباحث رأى حذف القيم التي يقل ارتباطها عن ٠,٣٠ حتى تزداد قوة المقياس.

جدول رقم(٤/٦)

يوضح معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لكل اختبار فرعي من اختبار مهارات التفكير

اختبار مهارة التصنيف							
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧	٦	٠,٥٣	١١	٠,٥٢	١٦	٠,٤٣
٢	٠,٦٣	٧	٠,٣٤	١٢	٠,٤٦	١٧	٠,٤١
٣	٠,٥٢	٨	٠,٣٣	١٣	٠,٥٨	١٨	٠,٥٠
٤	٠,٣٥	٩	٠,٥٠	١٤	٠,٣١		
٥	٠,٥٠	١٠	٠,٥٧	١٥	٠,٥٢		
اختبار مهارة الترتيب							
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦	٦	٠,٥٨	١١	٠,٣٣	١٦	٠,٦٧
٢	٠,٥٤	٧	٠,٤٠	١٢	٠,٥٩	١٧	٠,٦٦
٣	٠,٥٧	٨	٠,٣٠	١٣	٠,٦٥	١٨	٠,٥٩
٤	٠,٥٥	٩	٠,٤١	١٤	٠,٦٩	١٩	٠,٥٥
٥	٠,٤٦	١٠	٠,٦١	١٥	٠,٧٢	٢٠	٠,٦٩
اختبار مهارة الاستنتاج							
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩	٤	٠,٤٢	٧	٠,٤٢	١٠	٠,٦٣
٢	٠,٣٨	٥	٠,٥٧	٨	٠,٣٧	١١	٠,٧٨
٣	٠,٧٥	٦	٠,٥٧	٩	٠,٤٢	١٢	٠,٦١

تابع للجدول رقم(٤/٦)

اختبار مهارة العلاقات والأنماط							
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل لارتباط
١	٠,٧٣	٤	٠,٦٢	٧	٠,٦٤	١٠	٠,٧٠
٢	٠,٦١	٥	٠,٦٣	٨	٠,٦٨		
٣	٠,٥٢	٦	٠,٥٩	٩	٠,٦٣		
اختبار مهارة صياغة الأفكار							
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠	٤	٠,٤٥	٧	٠,٦٩	١٠	٠,٧٢
٢	٠,٤٦	٥	٠,٤٥	٨	٠,٧٤	١١	٠,٦٩
٣	٠,٤٦	٦	٠,٦٥	٩	٠,٧٢	١٢	٠,٥٠

ويتضح من هذا الجدول أن جميع الارتباطات على درجة كافية.

المستوى الثالث:

يتمثل في حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل اختبار فرعي والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(٤/٧)

يوضح معامل ارتباط كل اختبار فرعي بالدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير

الاختبار الفرعي	التصنيف	الترتيب	الاستنتاج	علاقات وأنماط	صياغة الأفكار	الكلي
التصنيف	-	٠,٦٨	٠,٦٧	٠,٤٣	٠,٤٥	٠,٨٢
الترتيب	-	-	٠,٥٦	٠,٤٦	٠,٤١	٠,٨٣
الاستنتاج	-	-	-	٠,٤٣	٠,٥٠	٠,٨١
علاقات وأنماط	-	-	-	-	٠,٣٨	٠,٦٩
صياغة الأفكار	-	-	-	-	-	٠,٧١

(٣) صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة الاختبار ككل ودرجات نصف العام(٢٠٠٦/٢٠٠٧) في اللغة العربية والرياضات(ن=٧٥) طفلاً من أطفال الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية، وقد جاء معامل الارتباط(ر= ٠,٥٧). ويتضح مما سبق أن اختبار مهارات التفكير على درجة طيبة من الصدق تجعله صالحاً كأداة للدراسة الحالية.

هـ- حساب ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة بعد أن طبق الاختبار على(ن= ٧٥) طفلاً وطفلةً من أطفال الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية- غير عينة الدراسة الأساسية- وتم حساب الثبات كما يلي:

(١) حساب معامل الثبات بطريقة ألفا:

تم حساب معامل الثبات عن طريق التناسق بين المفردات والدرجة الكلية لكل اختبار فرعي(ن= ٧٥ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي، والجدول رقم(٨/٤) يوضح ذلك.

جدول رقم(٨/٤)

يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا لكل اختبار فرعي من اختبار مهارات التفكير

الاختبار الفرعي	معامل الثبات(ألفا)
١- اختبار مهارة التصنيف	٠,٨٦
٢- اختبار مهارة الترتيب	٠,٩١
٣- اختبار مهارة الاستنتاج	٠,٨٦
٤- اختبار مهارة العلاقات والأنماط	٠,٨٩
٥- اختبار صياغة الأفكار	٠,٨٨

ويتضح من هذا الجدول أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

(٢) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجة العبارات الزوجية لعدد(٧٥ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي فبلغ معامل الارتباط بيرسون بين درجات النصفين (٠,٨٦، ٠,٧٢، ٠,٧٩، ٠,٨٨، ٠,٩٠) على الترتيب بالنسبة للاختبارات الفرعية الخمسة(التصنيف، الترتيب، الاستنتاج، علاقات وأنماط، صياغة الأفكار) وأصبحت بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون (٠,٩٢، ٠,٨٤، ٠,٨٨، ٠,٩٤، ٠,٩٥) على الترتيب بالنسبة للاختبارات الفرعية الخمسة، وكذلك تم

حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجة العبارات الزوجية للاختبار ككل لعدد(٧٥) طفلاً وطفلةً من أطفال الصف الرابع الابتدائي فبلغ معامل الارتباط لدرجات النصفين(٠,٩٣) وأصبح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون(٠,٩٦).

و- زمن الاختبار:

اختار الباحث(٣٠ طفلاً) من الجنسين من الصف الرابع الابتدائي من أحد فصول مدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية بمحافظة الجيزة، على أن يجلس كل طفل في مقعد بمفرده لضمان جدية الأداء، وتم حساب الزمن عن طريق تطبيق كل اختبار فرعي على حدا، حيث أن كل جزء يحتاج إلى تعليمات خاصة قد تختلف عن الجزء الثاني، وتم بعد ذلك حساب متوسط الزمن لكل اختبار فرعي من المعادلة:

$$م = \frac{ز١ + ز٢}{٢}$$

حيث ز١ متوسط الزمن الذي استغرقه(٥) أطفال أنهوا الاختبار مبكرين.

حيث ز٢ متوسط الزمن الذي استغرقه(٥) أطفال أنهوا الاختبار متأخرين.

وكان الزمن المناسب التقريبي للإجابة على اختبار التصنيف(٨) دقيقة، ولاختبار الترتيب(١٤) دقيقة، ولاختبار الاستنتاج(٨) دقيقة، ولاختبار علاقات وأنماط(٥) دقيقة، ولاختبار صياغة الأفكار(٥) دقيقة بخلاف وقت إلقاء التعليمات وتوضيح الأمثلة لكل اختبار فرعي من قبل الباحث.

ز- الصورة النهائية للاختبار وتقدير درجاته:

طبق الاختبار جماعياً، وبشرط تباعد المقاعد وتوضيح التعليمات بدقة، واستغرق تطبيق الاختبار على الصف الرابع الابتدائي(٤٠) دقيقة بعد تقديم كافة التعليمات، وعدد مفردات الاختبار(٧٢) مفردة، والدرجة الكلية للاختبار يتراوح تقديرها ما بين(صفر- ٩٠ درجة).

وتكوّن الاختبار بصورته النهائية(*) من خمسة اختبارات فرعية هي:

١- اختبار مهارة التصنيف: وعدد مفرداته(١٨) مفردة يتراوح تقديرها من(صفر- ٣٦ درجة).

٢- اختبار مهارة الترتيب: وعدد مفرداته(٢٠) مفردة يتراوح تقديرها من(صفر- ٢٠ درجة).

٣- اختبار مهارة الاستنتاج: وعدد مفرداته(١٢) مفردة يتراوح تقديرها من(صفر- ١٢ درجة).

٤- اختبار مهارة علاقات وأنماط: وعدد مفرداته(١٠) مفردة يتراوح تقديرها من(صفر- ١٠ درجة).

٥- اختبار مهارة صياغة الأفكار: وعدد مفرداته(١٢) مفردة يتراوح تقديرها من(صفر- ١٢ درجة).

(*) الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير ملحق رقم(٣) من ملاحق الدراسة.

ثالثًا: البرنامج التدريبي:

أكدت الدراسات المهتمة بتنمية التفكير أهمية برامج تنمية التفكير؛ لمساعدة الأطفال على مواجهة العالم المتغير بما يحتويه من مشكلات، وكذلك دور تعليم التفكير في فهم المادة المقروءة؛ وهذا ما دعا الباحث إلى تصميم برنامج للتدريب على مهارات التفكير لأطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة).

ويرى حسن حسين زيتون(٢٠٠٣، ص ص ١٢٠- ١٢١) أن برنامج تعليم التفكير هو مادة تعليمية مكتوبة أو مصورة أو مسجلة، مصممة لممارسة مهارات التفكير في ورش عمل تطبيقية، ويتكون من عدة وحدات يستغرق تدريسها زمناً محدداً يمتد لعدة سنوات أحياناً، وتنطوي هذه المادة التعليمية على أنشطة يقوم بها التلاميذ.

ويعرف كلاً من جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي(١٩٩٣، ص ٢٩٩) البرنامج أنه: "خطة ممتدة لبحث علمي، ويستخدم اللفظ بهذا المعنى لبحث أي موضوع من دراسة فرد واحد إلى دراسة مؤسسة بأكملها، بل حتى الفكرة المجردة لبرنامج بحثي لمجال علمي برمته أو بعلم ما".

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج المقترح إلى:

١- تنمية بعض مهارات التفكير وهي(التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار).

٢- تحسين فهم القراءة المتمثلة في إدراك(معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغوية، والمتعلقات اللغوية) من خلال تدريب الأطفال على بعض مهارات التفكير أثناء الأنشطة القرائية التي يمارسها الأطفال من خلال البرنامج.

ويتفرع من الأهداف السابقة مجموعة أهداف إجرائية خاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج، يتم توضيحها في جلسات البرنامج المتمثلة في الملحق رقم(١٠) من ملاحق الدراسة.

معايير بناء برامج تعليم التفكير:

توجد عدة معايير يجب الاستناد إليها عند بناء أي برنامج لتنمية التفكير ومهاراته أهمها:

- أن يكون البرنامج مبني على أفكار نظرية تتعلق بالتفكير وتعليمه.
- مناسبة البرنامج لخصائص الأطفال من حيث(السن- الصف الدراسي- الجنس).
- أن يكون البرنامج قادرًا على تحقيق المتعة لمستخدميه من الأطفال والمعلمين.
- مراعاة البرنامج للفروق الفردية.

- يحتوي البرنامج على تدريبات كافية.

- يستجيب البرنامج لحاجات الأطفال ويحفزهم وينمي الدافعية لديهم لتعليم التفكير.

- يحتوي البرنامج على طرق تقويم متعددة لقياس مدى تقدم الأطفال في المهارات التي يهدف البرنامج للتدريب عليها(حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ١٣٥- ١٣٦؛ نادية هايل السرور، ٢٠٠٥، ص ص ٣٠٣-٣٠٤).

تصميم البرنامج:

<u>١) الأسس النظرية التي بني عليها البرنامج:</u>

من أجل تصميم البرنامج، قام الباحث بالإطلاع على العديد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير وعلى العديد من الأنشطة التي قدمتها تلك الدراسات ومنها دراسة آن برايلسفورد وآخرون(Brailsford, Anne, et al., 1984)، مكوليم تيلمان(Tillman, McCollum, 1986)، مارجريتا جونزاليز(Gonzalez, Margarita, 1993)، خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٣)، مارجو ماستروبيري وآخرون(Mastropieri, Margo, et al., 1996).

كما تم الاستفادة من نظرية معالجة المعلومات ستيرنبرج(Sternberg, 1985)، وبعض آراء بياجيه(Piaget)، ومارزانو وآخرون Marzano, et al. (١٩٩٧)، وكذلك من نموذج التكوين العقلي جيلفورد(Guilford)، وبعض برامج تعليم التفكير، في تحدد إطار البرنامج والأساليب التي يمكن استخدامها، كما اعتمد البرنامج على الأساليب الإجرائية التالية:

أولاً: أساليب تحسين القدرة على فهم القراءة:

حيث تشير تلك الأساليب إلى أن تحسن فهم القراءة يمثل جوهر عملية القراءة وهذه الأساليب هي:

أ- الدافعية:

مما لا شك فيه إنه لا يمكن التعلم بدون دافعية، ولكي يكون الطفل قادرًا على القراءة والفهم من الضروري تقديم نصوص شيقة ومرنة تمتاز بالسهولة تجنباً إحباطه، فضلاً عن تكليفه بقراءة مقطع ثم تقديم المدح والثناء له عقب كل قراءة وكل نجاح، ثم نطرح عليه أسئلة تجذب الانتباه من أجل تحفيزه إيجابيًا نحو المادة المقروءة، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه ما ينعكس على تحصيله الدراسي والميل نحو الاعتماد على ذاته (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ص ١٣).

ب- تنمية فهم المفردات، وتطوير مهارات القراءة الضرورية للفهم الجيد:

يتم ذلك من خلال تدريب الطفل على فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة ومعرفة أصولها واشتقاقها، مما يجعله قادر على تمييز الكلمات المترادفة والمتضادة التي تساعده على عملية تصنيف الكلمات.

وبخصوص تطوير مهارات القراءة الضرورية للفهم الجيد، يتطلب الأمر: تعليم الطفل مهارات الفهم عن طريق الاستماع للدروس، حتى يتمكن استنتاج فكرة النص المقروء لكي يستطيع وضع عنوان مناسب له مع تحديد التفاصيل التي تندرج تحت الأفكار الرئيسة للنص، فضلاً عن تدريبه كيفية ملء الفراغ في النص(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ص ٢٢٩-٢٩٥؛ نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ص ص ١٠٢-١٠٥).

ج- نشاط التفكير القرائي المباشر:

هو أسلوب خاص يعتمد على النشاط الفكري أثناء القراءة، وهذا الأسلوب مفيد في التعلم الجماعي وخصوصًا أثناء شرح القصص، ومن خلال هذه الطريقة فإن تعليم القراءة يصبح طريقة للتعليم الفكري القائم على: **الربط بين النص الجديد والمعلومات القديمة، والرقابة الذاتية المتمثلة في:** التدريب على اكتشاف الأخطاء أو الإجابات غير المنطقية، وفحص النص قبل الإجابة على الأسئلة، ومتى ينبغي التوقف عن القراءة والاستماع والتفكير بطريقة منظمة في الإجابات المتنوعة قبل الوصول لحل أي مشكلة، والهدف من المراقبة الذاتية التقليل من اندفاعية الأطفال أثناء الإجابة، **وأسلوب الأسئلة:** بحيث تكون أسئلة المعلم قادرة على إثارة دافعية التفكير لدى الأطفال أثناء القراءة، وأن تتركز على أسئلة(الفهم الحرفي، والتفسير، والقراءة النقدية، والقراءة الإبداعية)؛ مما يمكن الطفل على طرح أسئلة ذاتية لنفسه مثل(لماذا أقرأ هذه القصة؟ ما الفكرة الرئيسة لهذه القطعة؟ ما أفضل سؤال عن الفكرة الرئيسة) (سوسن إبراهيم شلبي وصفاء محمد بحيري، ٢٠٠٣، ص ص ١١١-١١٧).

ثانيًا: أسسس تعليم ذوي صعوبات التعلم:

١- اتخاذ موقف إيجابي نحو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والرغبة في العمل معهم، مع الأخذ بعين الاعتبار(مراعاة الفروق الفردية).

٢- متابعة عملية التعلم بالوسائل التعليمية المختلفة.

٣- إعطاء الأطفال واجب منزلي يتدربون من خلاله على مهارة ذات فائدة تناسب مستوى قدراتهم.

٤- الاهتمام بالأسئلة التي تثير التفكير، واستخدام أساليب التقويم المستمر.

٥- الاعتماد على الأشياء الملموسة في التدريب، وتزويد الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه.

٦- استخدام التغذية الراجعة الإيجابية، وربط التعليم السابق بالتعليم اللاحق.

٧- الابتعاد عن الذاتية أثناء التدريب، وضبط الموقف التعليمي.

٨- تجزئة المهام المركبة إلى خطوات صغيرة.

٩- استخدام أسلوب العمل الجماعي.

١٠- توفير بيئة تعليمية مناسبة حتى يظهر الطفل استعداداته الكامنة(ر. ج. مارزانو وآخرون، ١٩٩٧، ص ص ١٣-٣٠؛ محمد علي كامل، ٢٠٠٣، ص ص ١٣٣-١٣٥).

اعتمد الباحث هذه الأساليب خاصة عند تطبيقه البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

ثالثاً: أسلوب بناء المعنى المعرفي K(Know)- W(Want) – L(Learned):

وضعت هذا الأسلوب دونا أوجل(Donna Ogle) بهدف مساعدة الأطفال على بناء المعنى وتكوينه وتنظيمه وتخزينه في الذاكرة، ويضم هذا الأسلوب ثلاثة أسئلة هي:

- K(Know) ما الذي أعتقد أني أعرفه عن الموضوع؟ وهذه الخطوة يتم تحديدها قبل البدء في الجلسة، حيث يقوم الطفل بتحديد المعلومات التي يعرفها عن موضوع الجلسة، ويتم الإجابة عن هذا السؤال من خبرة الطفل السابقة.
- W(Want) ما الذي أريد أن أعرفه؟ يتم تنفيذ هذه الخطوة قبل البدء في موضوع الجلسة، حيث يحدد الطفل ما الذي يريد أن يتعلمه في موضوع الجلسة.
- L(Learned) ماذا تعلمت؟ يتم إجراؤها بعد الانتهاء من الجلسة، حيث يسجل الأطفال الإجابات في ورقة العمل المخصصة لذلك، ثم يقارن بين الخطوات السابقة(ر. ج. مارزانو وآخرون، ١٩٩٧، ص ص ٤١-٤٢). ويعد هذا الأسلوب وسيلة مهمة لمساعدة الأطفال على التنبؤ والتعرف على المعلومات الهامة وربطها مع المعلومات السابقة، ومن الممكن استخدامه للتفكير بإبداع حول المعرفة المسبقة، ومراجعة مفردات اللغة ومحتوياتها، كما أنها تساعد على التذكر(Dobbs, 2003, p.7).

ولتحديد الإطار النظري للبرنامج حدد الباحث النقاط التالية:

١- لمن يقدم هذا البرنامج؟

صمم هذا البرنامج لعينة من أطفال الصف الرابع الابتدائي والذين يعانون من صعوبات التعلم(فهم القراءة).

٢- لماذا صمم هذا البرنامج؟

صمم هذا البرنامج بهدف تنمية بعض مهارات التفكير ومن ثم تحسين فهم المادة المقروءة؛ حيث يشير التراث النظري إلى العلاقة بين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة.

٣- ماذا يقدم هذا البرنامج؟

بمعنى ما هي الأنشطة والممارسات التربوية التي يمارسها الأطفال من خلال البرنامج الحالي، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف البرنامج؟ حيث يتضمن البرنامج التدريبي المقترح مجموعة من الجلسات، تستخدم مجموعة من الأساليب التي من شأنها المساعدة على تنمية بعض مهارات التفكير،

وذلك خلال مجموعة من النصوص القرائية التي يمارسها الأطفال، ويتم خلالها تدريبهم على تلك المهارات، كما تضمنته جلساته التي يتم من خلالها تعريفهم على ماهية ومدلول كل مهارة من المهارات التالية(الإصغاء، وطرح وصياغة الأسئلة، والتصنيف، والترتيب، وصياغة الأفكار، والاستنتاج، وعلاقات الترادف والتضاد، وعلاقات التناظر)، وتدريبهم كيفية ممارستها ضمن النصوص القرائية والتي تتضمنها جلسات البرنامج والتي يتم توضيحها بالتفصيل في الملحق رقم(١٠) من ملاحق الدراسة.

٤- كيف يمكن تحقيق أهداف البرنامج؟

وذلك من خلال استخدام العديد من الأساليب التي أوضح التراث النظري والدراسات السابقة فعاليتها في تحسين مهارات التفكير، ومنها: أسلوب النمذجة، وطرح الأسئلة، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، وبناء المعنى المعرفي.

واعتمد الباحث- عند تقديم جلسات البرنامج- على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها باير Beyer، والتي تتضمن أسلوب منظمة لتعليم مهارات التفكير من خلال مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:

(التقديم للمهارة ← التوضيح ← المراجعة ← الممارسة الموجهة ← الممارسة المستقلة(التطبيق)← المراجعة الختامة) (Davidson& Worsham, 1992, pp. 110-111).

٥- ما هي افتراضات البرنامج؟

انطلق هذا البرنامج من عدة افتراضات أساسية؛ ارتبطت بالتوجهات الرئيسة لصعوبات التعلم من ناحية، وبخصائص برامج تنمية مهارات التفكير من ناحية أخرى، وتتحدد تلك الافتراضات بمايلي:

أ) إن البنية المعرفية بخصائصها الكمية والكيفية تلعب دورًا مهمًا في التغير المعرفي للفرد، في تفاعلها مع عمليات التجهيز والمعالجة، ومع مختلف الأنشطة المعرفية التي يمارسها، وعلى ضوء ما سبق أن محك التباين القائم على التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) يمكن عزوه إلى ضحالة البنية المعرفية لديهم والافتقار إلى قاعدة من المعلومات تحول دون الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها واستخدامها، وكذلك الفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، وضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ص ص ١٨٧-٢٠٣).

ب) فهم القراءة يتطلب توفر واستخدام عدد متنوع من المهارات وهي: فهم العلاقات بين الكلمات وبين أجزاء الكلمة الواحدة، وتحديد معاني المفردات المتشابهة في اللفظ والكلمات ذات المعاني المتعددة، وتحديد غرض المؤلف من الكتابة، وشرح وتفسير الرموز المكتوبة، وإدراك المعنى المقروء

وتصوره، واستيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب(آلان كامهي وهيوكاتس، ١٩٩٨، ص ٥٥؛ مراد علي عيسى سعد، ٢٠٠٥، ص ٩٦).

ج) صعوبات التعلم المحددة أو النوعية تعني اضطرابًا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في استخدامها، والذي قد يظهر نفسه كقدرة غير سليمة في الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء أو في القيام بالعمليات الرياضية(مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠١، ص ٢٦٦).

د) إن الكثير من الأطفال أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة؛ وهذه الأساليب تؤثر على النتائج التي يتوصلون إليها مع المتعلم، وأن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن – وليس بقدر أقل من – أقرانه في أساليبهم لاستقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد لتتناسب المهام الدراسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة(مصطفى محمد كامل، ١٩٨٨، ص ص ١٨٦-١٨٧).

هـ) يؤكد التربويون على أنه قبل البدء في تعليم مهارات التفكير في المدرسة الابتدائية، يجب توفر الشروط الملائمة لتلك المهارات مثل: تهيئة المناخ المناسب لعمليات التفكير، وإعداد البرنامج الملائم لمستوى الأطفال، وحالة الأطفال العقلية والانفعالية (فهيم مصطفى محمد، ٢٠٠١أ، ص ١٢٣).

٦- متى يتم تطبيق البرنامج؟

تم تطبيق البرنامج خلال سبع عشرة جلسة، زمن الجلسة ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة تتخللها فترة راحة لمدة خمس دقائق بعد انقضاء (٤٠) دقيقة من الجلسة، وتم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(٢٠٠٦- ٢٠٠٧) في الفترة من ١-٣/٢٠٠٧ إلى ٢٥/٤-٢٠٠٧ بشكل مكثف، وقد يتم توزيع الجلسات حسب الجدول الدراسي الخاص بالفصل الدراسي الثاني وما تسمح به الحصص المخصصة للأنشطة والألعاب وحصص المجالات والرسم أو الحصص التي يتغيب عنها أحد مدرسي الفصل، وذلك بما لايتعارض مع سير العمل في المناهج المدرسية.

<u>٢) أساليب تقويم البرنامج:</u>

تم تقويم البرنامج من خلال:

* التقويم البنائي لكل جلسة من خلال مجموعة الأسئلة الموجهة للتأكد من مدى تقدم الأطفال في البرنامج.
* التقويم النهائي لكل جلسة من خلال التدريب على المهارة من خلال نص قرائي للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة من الجلسة.

٣) محتوى البرنامج:

تكون البرنامج من سبع عشرة جلسة، مقسمة إلى مجموعة من المحاور هي:

* **جلسة تمهيدية:** وتشمل التعارف بين الباحث والأطفال، ومحاولة إزالة أي مشاعر للرهبة والخجل لديهم، وكذلك جمع المعلومات عنهم ومعرفة ميولهم واهتماماتهم، وتطوير الدافعية للتعلم عندهم.
* **مهارات التحديد:** وفيها تم تدريب الأطفال على مهارات(الإصغاء، وطرح الأسئلة).
* **مهارات التنظيم:** : وفيها تم تدريب الأطفال على مهارات(التصنيف، والترتيب).
* **مهارات التحليل:** وفيها تم تدريب الأطفال على مهارات(صياغة الأفكار، وعلاقات التناظر، والعلاقات اللفظية" الترادف والتضاد ").
* **مهارات التوليد:** وفيها تم تدريب الأطفال على مهارة الاستنتاج، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(٤-٩)

يبين مهارات التفكير موضوع البرنامج التدريبي

المحور الرئيسي	هدف الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة
جلسة تمهيدية	التعارف وجمع المعلومات عن الأطفال وميولهم اهتماماتهم. - تطوير الدافعية للتعلم.	١	ساعة
المحور الأول: مهارات التحديد	- التدريب على مهارة الإصغاء(الاستماع)	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
	- التدريب على مهارة طرح الأسئلة	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
المحور الثاني: مهارات التنظيم	- التدريب على مهارة التصنيف	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
	- التدريب على مهارة الترتيب	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
المحور الثالث: مهارات التحليل	- التدريب على مهارة صياغة الأفكار	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
	- التدريب على مهارة علاقات التناظر	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
	التدريب على مهارة العلاقات اللفظية(التضاد والترادف)	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة
المحور الرابع: المهارات التوليدية	- التدريب على الاستنتاج	٢	من(٦٠-٧٥) دقيقة

كما لاحظ الباحث أن هناك بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج(محتوى البرنـــامج) وهي تتمثل في الآتي:

١- لا يرتبط برنامج الدراسة بمحتوى دراسي وإنما يكون التدريب قائماً على أنشطة تشمل محتــوى عاماً يشمل الكلمات ونصوص القراءة.

٢- يتم تعزيز استجابات الأطفال الصحيحة وذلك من خلال التعزيــز المســتمر والمكافــآت الماديــة والرمزية حتى تزيد من دافعية الأطفال ومن ثم يضمن الباحث استمرارهم في جلسات البرنامج.

٣- يقوم البرنامج على المشاركة والتفاعل بين الباحث والأطفال.

٥- تتدرج أنشطة البرنامج المختلفة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب حتى يصل الطفــل إلى محك الإتقان.

٤) صلاحية الصورة المبدئية للبرنامج:

للتأكد من صلاحية البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين(*) للتأكد من مناسبة جلساته وما تحتويها من مفاهيم للأطفال، ولمعرفة مدى تحقيق البرنامج للهدف الذي وضــع لقياســه(صــدق المحكمين) بهدف تعرف ما يلي:

- مدى مناسبة هذا البرنامج لأطفال الصف الرابع الابتدائي من حيث: الأهداف السلوكية لكــل جلســة، المادة التعليمية، الأنشطة المصاحبة وما يستخدم من خلالها من طرق عرض ووسائل تعليم، أســاليب التقويم.
- مدى مناسبة الأساليب المستخدمة من خلال الجلسات لتحقيق الهدف المراد منها.
- مدى مناسبة النصوص المستخدمة لمستوى أطفال العينة.

ملاحظات المحكمين:

- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تخصيص فترة راحة في كل جلسة من جلسات البرنامج.
- أهمية تحويل الجلسات النظرية إلى تدريبات.
- كما اقترح بعض المحكمين تعديل بعض العبارات التي وردت بالنصوص المستخدمة خلال جلسات البرنامج.

(*) أسماء المحكمين على البرنامج التدريبي ملحق رقم(٤) من ملاحق الدراسة.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

قام الباحث بتطبيق بعض جلسات البرنامج على(٧ أطفال) من الجنسين من الصف الرابع الابتدائي(٣ ذكور و ٤ إناث) من ذوي صعوبات فهم المادة المقروءة وقد تراوحت أعمارهم ما بين(١١٢ شهراً و١٢١ شهر) بمتوسط قدره(١١٥,٨٦ شهراً) أي حوالي(٩سنوات و ٧ أشهر تقريباً) وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين(٨٦ و ١٠٣) بمتوسط وقدره(٩٥,١٤) ويمثلون نسبة(١٢,٥%) من نسبة العينة الكلية المبدئية وقد تم اختيارهم- بنفس طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية- من عينة أولية قوامها(٥٧ طفلاً) من الجنسين(٢٥ ذكراً و ٣٢ أنثى) بمتوسط عمر زمني وقدره(١١٤,١٧ شهراً) أي حوالي(٩سنوات و ٦ أشهر تقريباً) يمثلون فصلاً بمدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية التابعة لإدارة العمرانية محافظة الجيزة في العام الدراسي(٢٠٠٦/٢٠٠٧) والواقعة في نفس القطاع السكني الذي تم اختيار العينة التجريبية والضابطة منه. عرضت بعض النصوص المختارة من أنشطة البرنامج للتعرف على مدى مناسبتها لقدرة الأطفال على فهم ما تحتويه من كلمات؛ وذلك بهدف التعرف على قدرة الأطفال على متابعة أنشطة البرنامج المختلفة، وكذلك التدريب على الأساليب المستخدمة في البرنامج؛ وكذلك توضيح الكلمات الغامضة في النصوص واستبدالها بكلمات أيسر وأسهل، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية هو: التأكد من ملاءمة محتوى البرنامج لتحقيق أهدافه، ومدى ملاءمة محتوى البرنامج والوسائل المستخدمة لقدرات الأطفال وخصائصهم، والتأكد من مدى ملاءمة النصوص القرائية المقترحة لقدرات الأطفال وإمكانياتهم.

وفي ضوء التجربة الاستطلاعية توصل الباحث إلى ملاءمة محتوى جلسات البرنامج لخصائص الأطفال ولتحقيق أهداف البرنامج، فضلاً عن إجراء بعض التعديلات حتى تناسب قدرات الأطفال؛ حيث عدلت بعض الكلمات بكلمات أخرى داخل النصوص المقدمة، كما عدلت بعض الأسئلة في داخل التدريبات لتناسب الأطفال عينة الدراسة، وبعد إجراء التعديلات المناسبة توصل الباحث للبرنامج في صورته النهائية(*).

رابعًا: إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها:

(أ)القياس القبلي:

تم تطبيق بعض المقاييس على عدد(٣١٦ طفلاً) من الجنسين في الصف الرابع الابتدائي في سبعة فصول من مدرستي (الطالبية الابتدائية المشتركة، بدر الابتدائية المشتركة) وسارت إجراءات اختيار العينة كما يلي:

---

* يمثل الملحق رقم(٥) عرض مفصل للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

قام الباحث بزيارات لفصول الصف الرابع الابتدائي في المدرستين، وبمساعدة المشرفين الاجتماعيين والمعلمين استبعد الأطفال الذين لديهم إعاقات حسية وجسمية، وبمساعدة معلمي اللغة العربية قام الباحث بعرض مجموعة من الجمل البسيطة على كل طفل ليقرأها، ثم تم استبعاد الأطفال الذين لا يستطيعون فك شفرة الكلمات(غير القادرين على القراءة).

وتم تطبيق اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس- لينون) لاستبعاد الأطفال الذين ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط(٨٥)، ثم تم حساب العمر الزمني بالشهور لكل طفل وعدد السنوات التي قضاها منذ التحاقه بها وحتى بداية مرحلة التطبيق التجريبي للدراسة الحالية والتي بدأت في ٣٠/١٠/٢٠٠٦.

كما تم تطبيق اختبار الفهم القرائي(إعداد/ خيري المغازي بدير عجاج، ١٩٩٨) لاستبعاد الأطفال الذين حصلوا على درجات تعادل معيار الصف الرابع الابتدائي أو أكثر، وتم استبقاء الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل من معيار الصف الرابع الابتدائي، وبالتعاون مع إدارتي المدرستين تم إعطاء قائمة ملاحظة السلوك(إعداد/ مصطفى محمد كامل ١٩٨٧) لمعلمي الفصول لاستيفاء البيانات الخاصة بالقائمة وبناء عليه استبعد الأطفال الذين حصلوا على درجة تائية منخفضة(أقل من: ٤٠). وبالتعاون مع إدارتي المدرستين وزعت استمارة المستوى الاجتماعي- الاقتصادي (عبد العزيز السيد الشخص ١٩٩٥) على أولياء أمور الأطفال، الذين أسفرت عنهم الخطوة السابقة، وقد نتج عن هذا الإجراء استبعاد الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي- الاقتصادي، ثم إعطاء معلمي الفصول(معلمي اللغة العربية) مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم(إعداد/مصطفى محمد كامل ١٩٩٠)، وتم استبعاد الذين حصلوا على درجة أكثر من(٦٠) في المقياس(وقد ذكرنا ذلك بالتفصيل في خطوات اختيار عينة الدراسة).

وبلغ عدد أفراد العينة النهائية التي شملتها الدراسة(٥٨ طفلاً) من الصف الرابع الابتدائي، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

تم إجراء هذا القياس لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات فهم القراءة، وكذلك للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج- كما تم توضيح ذلك عند عرض تجانس المجموعتين- وكذلك بهدف التعرف على الأثر الذي يحدثه البرنامج بحساب الفروق بين نتائج القياس القبلي، وبين نتائج القياس البعدي لمتغيرات الدراسة(مهارات التفكير، والفهم القرائي)؛ حيث تم التأكد من تجانس المجموعتين في القياس القبلي من حيث الذكاء(باستخدام اختبار القدرة العقلية العامة أوتيس- لينون / إعداد حنفي محمود إمام ومصطفى محمد كامل)، ومن حيث فهم المادة المقروءة(باستخدام اختبار الفهم القرائي/إعداد خيري المغازي عجاج)، ومن حيث التوافق(باستخدام قائمة ملاحظة سلوك الطفل/ إعداد مصطفى محمد كامل)، ومن حيث المستوى الاجتماعي- الاقتصادي(باستخدام استمارة المستوى الاجتماعي- الاقتصادي/ إعداد عبد العزيز السيد الشخص)، ومن حيث الخصائص السلوكية لفرز ذوي

صعوبات التعلم(باستخدام مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم/ إعداد مصطفى محمد كامل).

طبقت تلك المقاييس بشكل جماعي -على الأطفال- كما تم توضيح ذلك في أدوات الدراسة فيما عدا قائمة ملاحظة سلوك الطفل ومقياس تقدير سلوك الطفل تم تطبيقها بشكل فردي- وقد كان هذا التطبيق بمساعدة معلمو ومعلمات اللغة العربية لكل فصل من المدارس المختارة، كما تم تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي- الاقتصادي بشكل فردي من قبل أولياء أمور الأطفال- كما تم توضيح ذلك عند عرض اختيار عينة الدراسة.

(٢) الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للتأكد من مدى مناسبة اختبار مهارات التفكير لمستوى وقدرة الأطفال في هذه المرحلة(من حيث بنود الاختبار ومناسبتها للغة الأطفال) وقد تكونت العينة الاستطلاعية التي أجريت عليها هذه الخطوة من(٣٠ طفلاً)(١٤ ذكراً، ١٦ أنثى) من الصف الرابع الابتدائي اختيروا من مدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية المشتركة بمتوسط عمر وقدره(١١٩,٤٦ شهراً) أي حوالي(٩ سنوات و ١١ أشهر تقريباً)، وقد أجريت هذه الدراسة في نهاية الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني.

كما تم التأكد من بعض أنشطة البرنامج المقدم(من حيث مدى مناسبة النصوص المقدمة خلال البرنامج التدريبي لمستوى الأطفال القرائي وقدرتهم على فهم ما تحتويه من كلمات وجمل وأفكار- الأساليب المستخدمة في تنفيذ جلسات البرنامج- زمن الجلسة)، وقد تكونت العينة الاستطلاعية التي أجرى معها الباحث هذه الخطوة من(٧) أطفال من الجنسين من الصف الرابع الابتدائي(٣ ذكور، ٤ إناث) من ذوي صعوبات فهم المادة المقروءة بمتوسط عمر وقدره(١١٥,٨٦ شهراً) أي حوالي(٩ سنوات و٧ أشهر تقريباً) تم اختيارهم- بنفس طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية- من عينة أولية قوامها (٥٧ طفلاً) (٢٥ ذكراً، ٣٢ أنثى) بمتوسط عمر زمني وقدره(١١٤,١٧ شهراً) أي حوالي(٩سنوات و ٦ أشهر تقريباً) يمثلون فصلاً بمدرسة الشهيد عزيز المصري الابتدائية التابعة لإدارة العمرانية محافظة الجيزة في العام الدراسي(٢٠٠٦/٢٠٠٧)، وقد جرت هذه الدراسة من ٢٠٠٧/٢/٢٢ إلى ٢٠٠٧/٢/٢٧.

(٣) تنفيذ البرنامج:

تم تطبيق أنشطة البرنامج المكون من(١٧) جلسة، والمقترح لتنمية بعض مهارات التفكير، وذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة بما يضمن عدم تعطيل سير الدراسة في مناهجهم الدراسية؛ حيث تم الاستعانة بحصص الأنشطة والمجالات والرسم والألعاب. قام الباحث بتطبيق البرنامج بذاته، خلال الفترة: من ٢٠٠٧/١/١ إلى ٢٠٠٧/٤/٢٥ بشكل مكثف.

(٤)القياس البعدي:

قام الباحث بإعادة تطبيق أدوات الدراسة(اختبار مهارات التفكير، اختبار الفهم القرائي) مرة أخرى، على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بُغية التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج(المقدم للمجموعة التجريبية) في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وكذلك في أبعاد الفهم القرائي المتمثلة في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد هذه المجموعة، وكذلك لحساب الفروق بين القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير والفهم القرائي، وتم إجراء هذا القياس في الفترة: من ٢٠٠٧/٤/٢٦ إلى ٢٠٠٧/٤/٣٠.

(٥)- القياس التتبعي:

قام الباحث بإعادة تطبيق أدوات الدراسة(اختبار مهارات التفكير، واختبار الفهم القرائي) مرة ثالثة، على المجموعة التجريبية، وذلك بهدف التعرف على انتقال أثر التدريب في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وكذلك في أبعاد الفهم القرائي المتمثلة في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ وذلك بحساب الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد هذه المجموعة في مهارات التفكير والفهم القرائي، وقد تم إجراء هذا القياس في الفترة الواقعة بين ٩/٢١ إلى ٢٠٠٧/٩/٢٢.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث، بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات، باستخدام عدة أساليب إحصائية في معالجته لتلك البيانات، وهذه الأساليب هي:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- اختبار(ت) t.Test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.
- حساب حجم الأثر باستخدام مربع(إيتا) $\eta 2$.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

١- الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير.

٢- الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية مهارات فهم المادة المقروءة.

ثانيًا: التحليل الكيفي لبعض نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثالثًا: توصيات الدراسة.

رابعًا: البحوث المقترحة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها، كما يتضمن تفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسة وفروضها، ومن ثم تضمين الدراسة عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

١- الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير (التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات غير المترابطة(عينتين مستقلتين)، والجدول رقم(٥-١) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية لاختبار التفكير	تجريبية	٢٩	٧٣,٤٧	٩,٩٧					
	ضابطة	٢٩	٤٢,٦٥	١٤,١٩	٥٦	٩,٥٧		٠,٠٠٥	٠,٦٢
مهارة التصنيف	تجريبية	٢٩	٣٢,٣٤	٤,٦٨			*٢,٠١		
	ضابطة	٢٩	٢٥,٠٣	٦,٥	٥٦	٤,٩١		٠,٠٠٥	٠,٣٠
مهارة الترتيب	تجريبية	٢٩	١٤,٩٦	٢,٣٤					
	ضابطة	٢٩	٦,٩٣	٢,٨٦	٥٦	١١,٧٢		٠,٠٠٥	٠,٧١
مهارة الاستنتاج	تجريبية	٢٩	٩,٢١	١,٥٧			**٢,٤٠		
	ضابطة	٢٩	٤,٤١	٢,٦٧	٥٦	٨,٣٥		٠,٠٠٥	٠,٥٥
مهارة علاقات وأنماط	تجريبية	٢٩	٧,٦٦	٢,٠٦					
	ضابطة	٢٩	٢,٦٦	٢,٧٣	٥٦	٧,٨٧	***٢,٦٨	٠,٠٠٥	٠,٥٢
مهارة صياغة الأفكار	تجريبية	٢٩	٩,٨٣	٢,٠٤					
	ضابطة	٢٩	٣,١	٢,٤١	٥٦	١١,٤٨		٠,٠٠٥	٠,٧٠

د.ح: درجات الحرية، ن: العدد، ع: الانحراف المعياري،* قيمة(ت) عند مستوى دلالة٠,٠٥، ** قيمة(ت) عند مستوى دلالة٠,٠٢، ***قيمة(ت) عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي أكبر من قيمة(ت) الجدولية وذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير. أما مهارات التفكير: التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار، جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٥. مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التفكير:(لتصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات المترابطة، والجدول رقم(٥-٢) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)(ن= ٢٩)

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطات	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار التفكير(كلي)	قبلي	٤٢,٨١	٣٠,٦٦	١١,٣٨	٢٨	١٤,٥١		٠,٠٠٥	٠,٨٨
	بعدي	٧٣,٤٧							
مهارة التصنيف	قبلي	٢٤,٦٩	٧,٦٦	٦,٧٩	٢٨	٦,٠٧	*٢,٠٥	٠,٠٠٥	٠,٥٧
	بعدي	٣٢,٣٥							
مهارة الترتيب	قبلي	٧,١٦	٧,٨٠	٢,٦٥	٢٨	١٥,٨٥		٠,٠٠٥	٠,٩٠
	بعدي	١٤,٩٦							
مهارة الاستنتاج	قبلي	٤,٤٥	٤,٧٦	٢,٢	٢٨	١١,٦٦	**٢,٤٧	٠,٠٠٥	٠,٨٣
	بعدي	٩,٢١							
مهارة علاقات وأنماط	قبلي	٣,٠٣	٤,٦٣	٣	٢٨	٨,٣١		٠,٠٠٥	٠,٧١
	بعدي	٧,٦٦							
مهارة صياغة الأفكار	قبلي	٣,٤٨	٦,٣٥	٢,٧٨	٢٨	١٢,٣١	***٢,٧٦	٠,٠٠٥	٠,٨٤
	بعدي	٩,٨٣							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية أكبر من قيمة(ت) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٠٥) وذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفي جميع المهارات التي يتضمنها الاختبار وهي(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي اتجاه القياس البعدي.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات المترابطة، والجدول رقم(٥-٣) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) (ن= ٢٩)

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطات	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار التفكير(كلي)	قبلي	٤٠,٥٨							
	بعدي	٤٢,٦٤	٢,٠٦	١٠,٤٣	٢٨	١,٠٦		٠,٢٩٧	٠,٠٣٨
مهارة التصنيف	قبلي	٢٤,٤٤					*٢,٠٥		
	بعدي	٢٥,٠٣	٠,٥٩	٦,٢١	٢٨	٠,٥١		٠,٦١٥	٠,٠٠٩
مهارة الترتيب	قبلي	٦,٠٣							
	بعدي	٦,٩٣	٠,٩	٢,٩٢	٢٨	١,٦٦	**٢,٤٧	٠,١١	٠,٠٨٩
مهارة الاستنتاج	قبلي	٤,١٠							
	بعدي	٤,٤١	٠,٣١	٢,٨٦	٢٨	٠,٥٧		٠,٥٦٥	٠,٠١١
مهارة علاقات وأنماط	قبلي	٢,٨٦					***٢,٧٦		
	بعدي	٢,٦٦	٠,٢٠	٢,٦٧	٢٨	٠,٤٠		٠,٦٨١	٠,٠٠٥
مهارة صياغة الأفكار	قبلي	٢,٧٩							
	بعدي	٣,١٠	٠,٣١	٢,٥٧	٢٨	٠,٦٥		٠,٥٢٢	٠,٠١٤

يدلل الباحث من الجدول السابق على أن قيمة(ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة أصغر من قيمة(ت) الجدولية وذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفي جميع المهارات التي تضمنها الاختبار وهي(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، مما يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي وبالتالي قبول هذا الفرض الصفري.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) ، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات المترابطة، والجدول رقم(٥-٤) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)(ن= ٢٩)

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطات	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار التفكير(كلي)	بعدي	٧٣,٤٧							
	تتبعي	٧٢,٨٢	٠,٦٥	١٠,٦١	٢٨	٠,٣٣		٠,٧٤٢	٠,٠٠٣
مهارة التصنيف	بعدي	٣٢,٣٥					*٢,٠٥		
	تتبعي	٣٢,٢٥	٠,١	٥,٤	٢٨	٠,١٠		٠,٩١٩	٠,٠٠٠٤
مهارة الترتيب	بعدي	١٤,٩٦							
	تتبعي	١٣,٩٦	١	٣,٤٦	٢٨	١,٥٤	**٢,٤٧	٠,١٣١	٠,٠٨
مهارة الاستنتاج	بعدي	٩,٢١							
	تتبعي	٨,١٧	١,٠٤	١,٩٢	٢٨	٢,٩١		٠,٠٠٧	٠,٢٣
مهارة علاقات وأنماط	بعدي	٧,٦٦					***٢,٧٦		
	تتبعي	٧,٢٧	٠,٣٩	٢,٠٤	٢٨	١,٠٣		٠,٣٢٦	٠,٠٤
مهارة صياغة الأفكار	بعدي	٩,٨٣							
	تتبعي	٩,٤٥	٠,٣٨	٢,٥٨	٢٨	٠,٧٩		٠,٤٣٦	٠,٠٢

بعد رصد الباحث للجدول السابق يُلاحظ أن قيمة(ت) المحسوبة أصغر من قيمة(ت) الجدولية وذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفي مهارات التفكير التالية(التصنيف- الترتيب- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية وفي المهارات السابقة الذكر، ومن ثم يمكن القول أن ذلك عائد إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي المطبق على المجموعة التجريبية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٠٧) بالنسبة لمهارة الاستنتاج اتجاه القياس البعدي وربما يكون السبب في ذلك انقطاع الأطفال عن الدراسة بسبب العطلة الصيفية، وبالتالي عدم تلقيهم لأية مثيرات تعليمية أثناءها.

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني الخاصين بأثر البرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير:

يتضح من النتائج السابقة رفض الفرض الصفري الأول والثاني للدراسة كما يتضح من الجدول رقم(٥-١) والجدول رقم(٥-٢)؛ أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التفكير لدى أطفال المجموعة التجريبية اتجاه القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذا التحسن إلى عدة عوامل منها: **تنوع الأساليب التي تم استخدامها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه لأطفال المجموعة التجريبية.**

تنوع ملحوظ **للأساليب التي تم استخدامها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج**، ومنها أساليب: التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والأسلوب المباشر لتعليم التفكير، والنمذجة، وطرح الأسئلة، لقد أثبتت الدراسات فعالية هذه الأساليب في تنمية مهارات التفكير.

أما ما يتعلق بأسلوب التعلم التعاوني: فيرى الباحث أنه قد ساهم في تنمية مهارات التفكير. من خلال تضمين جلسات البرنامج بعض الأنشطة التي قدمت باستخدام هذا الأسلوب، وخصوصاً في الممارسة الموجهة والمستقلة لكل مهارة- كما يتم توضيح ذلك في عرض محتوى البرنامج- ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الكبير الذي يلعبه هذا الأسلوب؛ لأنه يتميز بالعديد من المزايا التي تعود بالفائدة على الأطفال الذين يعملون معاً لإنجاز مهمة ما، وكيف يساعدهم على اكتساب المهارات في المجالات المختلفة، من هنا يمكن استخدام هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير.

ويلاحظ الباحث أن المشاركة الجماعية للأطفال أيضاً قد أسهم في تنمية مهارات التفكير في الدراسة الحالية؛ حيث يقوم الطفل بالتفكير بصوت مرتفع أمام زملائه، ومن هنا فإن الطفل يمكنه التأثير بشكل إيجابي على جماعته، وخاصة أن هناك العديد من الدراسات أشارت إلى أن الأطفال يسهل عليهم تقليد من هم في مثل أعمارهم أو من يقاربونهم في الخصائص والقدرات والصفات.

وهذا يتفق مع ما ذكره زيد الهويدي ومحمد جهاد جمل(٢٠٠٣، ص ١٦٣) بأن تعليم التفكير لا يتم بمعزل عن التفاعل مع الآخرين.

وبالنسبة **لأسلوب الحوار والمناقشة:** تعتبر من الأساليب التي قد ساهمت في تنمية مهارات التفكير محل الدراسة؛ حيث تضمنت جلسات البرنامج- كما يتم توضيح ذلك في عرض محتوى البرنامج- حيث تم استخدام أسلوب بالحوار والمناقشة مع الأطفال حول كل مهارة، وتحديد كلمات مرادفة لها ومجال استخدامها وأهميتها، وكذلك أثناء تنفيذ الأنشطة المدرجة في الجلسات؛ ومن المعروف أن الحوار والمناقشة، ينميان شخصية الطفل، ويعززان لديه الثقة بقدراته، ناهيك عن دورها في تنمية مهارات التفكير من خلال التغذية الراجعة التي يقدمها الباحث في نهاية كل نشاط تدريبي.

إن أسلوب الحوار والمناقشة هما من أساليب التعليم الفعالة، من خلالها يتمكن كل فرد أن يشترك في الموضوع حسب قدراته وميوله (عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي، ١٩٩٧، ص ٦١).

ويؤكد يوسف قطامي(١٩٩٠، ص ٥٠٢) على أهمية المناقشة في قوله: إن المناقشة تعتبر أسلوب مهم لتعليم التفكير من خلال: تدريب الأطفال على الإصغاء لأفكار الآخرين والمشاركة بحيوية وانضباط، وتدريبهم على تنظيم أفكارهم وترتيبها لكي يسهموا بفاعلية في النقاش.

وهذا يتفق أيضاً مع رأي فهيم مصطفى محمد (٢٠٠١أ، ص ١٢٦) أن المدرسة الابتدائية تعتبر مجال واسع لتدريب الأطفال على مهارات التفكير المتنوعة حيث يقوم المعلم بدور إيجابي في إدارة الحوار والمناقشة بينه وبين الأطفال، مثل: توزيع الأدوار، وطرح الأسئلة، وجذب الأطفال إلى الاستماع، والتفكير قبل الإجابة على أي سؤال، بالإضافة إلى أنه يستطيع تهيئة المناخ الصحي للحوار.

وبالنسبة **للأسلوب المباشر لتعليم التفكير:** يعتقد الباحث أنه ساعد أيضاً على نمو مهارات التفكير، حيث قدمت المهارات بعيدًا عن محتوى المواد الدراسية، أي تم التدريب والتركيز على كل مهارة منفردة، وهذا كان له الدور البارز في تحسين مهارات التفكير محل الدراسة.

وهذا يتفق مع ما ذكره حسن حسين زيتون(٢٠٠٣، ص ١٠٩) عن أهمية هذا الأسلوب المتمثلة في: إن التعليم المباشر يركز على تعليم المهارة وليس المحتوى وهذا التركيز ربما يضمن لنا حدوث درجة عالية من إجادة الأطفال لهذه المهارة، كما أن تعليم الأطفال مهارات التفكير بشكل مباشر(بعيداً عن محتوى المواد الدراسية) سوف ينتقل فيما بعد إلى مواقف الحياة العملية فتزيد قدرتهم على فهم محتوى هذه المواد وعلى حل المشكلات.

فقد أشارت نايفة قطامي(٢٠٠١، ص ص ٢٢٥- ٢٢٦) إلى فاعلية التدريب في تنمية مهارات التفكير، من خلال التدريب على مهارة التفكير عن طريق: تعريف المهارة، وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، ومعرفة أبعادها، وأهميتها، وخطوات تنفيذها، واستخدامها في الخبرات المدرسية، وتنفيذ وفهم المواد الدراسية.

أما ما يتعلق **بأسلوب النمذجة:** فهو يعتبر من أنجح أساليب التعلم، وخصوصاً عندما يقترن بإيضاحات من قبل الباحث، وربما ساعد استخدام هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير، حيث تم توضيح كل مهارة من المهارات (محل الدراسة) بمثال نموذجي مفصل، مع ذكر خطوات استخدام كل مهارة وتوضيحها بأمثلة من الواقع مع مراعاة مستوى الأطفال.

أما بالنسبة **لأسلوب طرح الأسئلة:** فهي أيضاً من الأساليب التي ربما تكون قد ساعدت في نمو مهارات التفكير في الدراسة الحالية حيث يمكن أن يحصل الطفل من خلال هذا الأسلوب على معلومات هامة وجديدة ومفيدة تساعده في أداء المهام المستقبلية لأن هذه التساؤلات تنشط التفكير وتساعده على فهم جوانب الموضوع المراد تعلمه، وبالتالي ارتقاء في وعيه.

كما لاحظ الباحث أن الموضوعات التي تم اختيارها للنصوص المقدمة في البرنامج، تم اختيارها مع مراعاة أن تكون مناسبة وشيقة بالنسبة للأطفال في هذه المرحلة العمرية، وقد اختيرت من كتب وقصص خاصة بالأطفال في هذه المرحلة. وقد فضل الباحث عدم استخدام النصوص القرائية المقررة عليهم لعدة أسباب، أهمها: أن تكون أكثر تشويقاً للأطفال لاحتوائها على معلومات جديدة قد تكون مفيدة في الحياة المدرسية والعملية غير التي يدرسونها بشكل رسمي لعل هذا يساعدهم على تنمية مهارات التفكير، نظراً لحرصهم على فهم النص للتعرف على ما فيه من معلومات جديدة، وما يرشد إليه النص ومدى الإفادة منه، وقد يكون هذا الحرص أحد أسباب نمو مهارات التفكير لديهم.

كما ينظر الباحث إلى أن التدعيم الإيجابي الذي حصل عليه الأطفال أثناء ممارسة الأنشطة في جلسات البرنامج أيضاً من العوامل التي يمكن أن تكون قد ساعدت على تنمية مهارات التفكير، حيث قام الباحث بتقييم الأداء في نهاية كل جلسة من خلال التقويم النهائي لكل مهارة وكان يقدم تعزيزًا مناسباً للطفل الذي ينجح في فهم النص فهمًا جيدًا، ويظهر تحسنًا في مهارة التفكير المراد تعلمها، ولعل هذا التدعيم قد جعل الأطفال يحرصون على الوصول إلى أفضل درجات الفهم مما ساعدهم على نمو مهارات التفكير لديهم عن طريق ممارسة تلك المهارات من خلال النصوص.

أما بالنسبة **للبرنامج التدريبي** الذي تم تقديمه، فقد تم تعريف الأطفال على كل مهارة من تلك المهارات ومعناها، وبالخطوات التي يقوم بها الفرد أثناء استخدام تلك المهارات، كما قاموا من خلال هذه الجلسات بالتدريب على استخدام تلك المهارات عبر العديد من النصوص القرائية، حيث تم تخصيص عدد من الجلسات لكل مهارة على حدا للتعريف بها والتدريب عليها.

وفيما يختص بمهارات التحديد(الإصغاء- طرح الأسئلة): فقد تم تخصيص الجلستين الثانية والثالثة للتعريف بمهارة الإصغاء وأهميتها والمواقف التي تستخدم فيها، كما تم أيضاً تقديم أمثلة عنها وتدريب الأطفال على إتقان هذه المهارة من خلال توضيح كيفية أداء المهارة بمثال، يلي ذلك الممارسة الموجهة والممارسة المستقلة للمهارة، ثم المراجعة الختامية الشاملة لهذه المهارة.

يمكن القول أن التدريب على مهارة الإصغاء له دور في اكتساب المعلومات، لأنه ينعكس على تعلم بقية المهارات التالية في البرنامج، ويمكن أن يعود ذلك إلى تدريب وتعويد الأطفال على الاستماع الجيد والناقد وشد الانتباه نحو الموضوع المعروض؛ حيث وجه الباحث الأطفال إلى ضرورة أن ينصب التفكير العقلي على الإصغاء وعدم تشعب التفكير في أشياء خارج الموضوع المعروض.

وهنا يتفق الباحث مع جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣، ص ٣٥٧) عندما قال: إن الإصغاء الدقيق يمثل وسيلة لاكتساب المعلومات وتوسيع المعارف، وتنمية الثروة اللغوية وتحديد أو رصد الكلمات المفيدة في الناحيتين العلمية والحياتية، من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الحجرة الدراسية أو في أي بيئة تعليمية أخرى، وتتلخص أهم أهداف الإصغاء في زيادة قدرة الأطفال على التعلم من اللغة المنطوقة، وزيادة مقدرتهم على الفهم، والحكم على مهارة الإصغاء في ضوء تطبيقاتها الميدانية

كما خصصت الجلستان (الرابعة والخامسة) للتعريف بمهارة صياغة وطرح الأسئلة وأهميتها وأنواعها والمواقف التي تستخدم فيها، كما تم أيضاً تقديم أمثلة عنها وتدريب الأطفال على إتقان هذه المهارة من خلال توضيح كيفية أدائها بمثال، يلي ذلك الممارسة الموجهة والممارسة المستقلة لها، ثم المراجعة الختامية الشاملة لها؛ وهذا أدى بدوره إلى اكتساب المزيد من المعارف والبيانات مما كان لها أثرًا كبيرًا في تعلم بقية المهارات في جلسات البرنامج الباقية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣، ص ٣٦٧) إلى أن هذه المهارة لها دور في اكتساب المزيد من المعارف والمعلومات؛ وبواسطتها نتعرف ما لدى الأطفال من معرفة وتحديد مدى التقدم المعرفي، وتشكيل مفاهيم جديدة، وتعلم مهارة أو فكرة جديدة. فقد وجد زيد الهويدي(٢٠٠٢، ص ١٠٩) أن مهارة طرح الأسئلة الصفية من مهارات التفكير الهامة؛ لأنها تستخدم في إثارة الأطفال وشد انتباههم إلى موضوع الدرس، وكذلك إثارة الدافعية عندهم وتحفيزهم على التعلم والمشاركة في مجريات الدرس أو الحصة الدراسية؛ لهذا فإن الأسئلة السابرة بأنواعها المختلفة يمكن أن تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال، كما يمكن أن تساعدهم على تأمين جو نفسي واجتماعي ملائم للتعلم الفعال، وكذلك تسمح لهم بأن يعتمدوا على أنفسهم(زيد الهويدي ومحمد جهاد جمل، ٢٠٠٣، ص ص ٢١٢-٢١٣).

وبالنسبة لمهارات التنظيم(التصنيف- الترتيب): فقد خصصت عدة جلسات لتنمية مهارة التصنيف، حيث تم تخصيص (الجلستين السادسة والسابعة) للتعريف بها، وتوضيح أهميتها، وخطواتها ومجال استخدامها، مع إعطاء الأنشطة المتمثلة في النصوص القرائية وتوضيحها بمثال من قبل الباحث ثم الممارسة الموجهة والمستقلة من قبل الأطفال لها، ثم المراجعة الختامية والتقويم، وبالتالي يمكن القول إن التدريب عليها من خلال النصوص القرائية ساهم في نموها.

أما بالنسبة لمهارة الترتيب فقد تم تخصيص الجلستين (الثامنة والتاسعة) للتعريف بها وتوضيح أهميتها وخطواتها ومجال استخدامها مع إعطاء الأنشطة المتمثلة في النصوص القرائية وتوضيحها

بمثال من قبل الباحث، ثم الممارسة الموجهة والمستقلة لها من قبل الأطفال، ثم المراجعة الختامية والتقويم، وبالتالي يمكن القول أن التدريب عليها من خلال النصوص القرائية ساعد على نموها. أشار جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣، ص ص ٢٤٢-٢٤٤) إلى أن مهارة التصنيف تساعد المتعلمين على تصنيف الأشياء من حولهم، كما تساعدهم في تذكر المعلومات التي تعلموها، فهي تشكل في الواقع أداة يستخدمها الأطفال كمهارة فرعية ضرورية لمهارات التفكير الأخرى أيضاً، فمثلاً تُستخدم مهارة التصنيف كمهارة فرعية ضرورية لمهارة الترتيب أو تطويرها.

أما بالنسبة لمهارات التحليل(صياغة الأفكار- علاقات التناظر- العلاقات اللفظية" التضاد والترادف"): فقد تم تخصيص عدد من جلسات البرنامج لتنمية هذه المهارات، فقد خصصت الجلستان (العاشرة و الحادية عشرة) للتدريب على مهارة صياغة الأفكار وأهميتها وخطواتها ومجال استخدامها، كما تم في الجلستين الثانية عشرة والثالثة عشر التدريب على مهارة علاقات التناظر وتحديد أهميتها ومجال استخدامها، كما تم في الجلستين الرابعة عشر والخامسة عشر التدريب على مهارة العلاقات اللفظية وتم تعريفها وتحديد أنواعها واستخدامها، وقد تم التدريب على المهارات السابقة الذكر من خلال إعطاء الأنشطة المتمثلة في النصوص القرائية وتوضيح كل مهارة بمثال من قبل الباحث ثم الممارسة الموجهة والمستقلة من قبل الأطفال لها ثم المراجعة الختامية والتقويم، ويمكن القول أن التدريب على هذه المهارات من خلال النصوص القرائية ساعد على نمو هذه المهارات وتحسينها، فضلاً عن القول بأن التدريب على مهارتي التصنيف والترتيب أدى إلى تحسن مهارات التحليل. لقد قام الطفل بتصنيف الأفكار الرئيسية من الأفكار الفرعية وكذلك ترتيب بعض الأفكار لتكوين فقرة مفيدة، وكذلك نمو المفاهيم والتعرف على علاقات التضاد والترادف والتناظر.

أما بالنسبة لمهارة الاستنتاج: فقد تم تخصيص الجلستين (السادسة عشر والسابعة عشر) للتدريب عليها وتوضيح أهميتها وخطواتها ومجال استخدامها، من خلال إعطاء الأنشطة المتمثلة في النصوص القرائية وتوضيحها بمثال من قبل الباحث، ثم الممارسة الموجهة والمستقلة من قبل الأطفال لها، ثم المراجعة الختامية والتقويم، ويمكن القول إن التدريب على هذه المهارة من خلال النصوص القرائية ساعد على نموها وتحسينها، وكذلك يمكن القول إن التدريب على مهارات التحديد والتنظيم والتحليل أدى إلى تحسن مهارة الاستنتاج. ويؤكد ذلك محمود محمد غانم(١٩٩٥، ص ٣٨) عندما اعتبر تطور التفكير لدى الأطفال له علاقة وثيقة بالأنشطة والتطبيقات التربوية ولا بد من أخذ تطور التفكير عند الطفل بعين الاعتبار عند القيام بالعملية التعليمية، حيث يدرب على أوجه التفكير المختلفة بأساليب تتفق والمرحلة التي يمر بها وما يتطلبه نوع التفكير المطلوب عمله والعمليات المتضمنة.

وذكر يوسف قطامي(١٩٩٠، ص ٣٨٩) أن بستالوزي Bstalozi أشار إلى أن الاستعداد للتفكير تنمو بالتدريب، وذلك عن طريق ما يهيأ للطفل من مواد حسية وخبرات يتفاعل معها وينتجها ويلاحظها، وهذا يتفق مع ما ذكره ديبونو(De Bono, 1994) أن التفكير يعتبر مهارة يمكن أن

تتحسن بالتدريب والتكرار والتعلم. وأشار فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٥، ص ٢١١) إلى أن التفكير يتناول مدى واسعاً من الوقائع والعمليات والأبنية في إطار دينامي(حركي)، وهذا التفاعل الدينامي يؤثر على البناء المعرفي ذاته لدى الفرد والذي يؤثر بدوره على محددات تفكيره وإطاره العام.

لقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التدريب على مهارات التفكير ينمي تلك المهارات ومن هذه الدراسات: دراسة كوبير سمثيرز(Smothers, Cooper, 1985)، ودراسة تيريزا روتمان وديفيد كروس(Rottman, Theresa &Cross, David 1990) التي أثبتت تنمية مهارات التفكير من خلال التدريب المباشر عليها، وهذا يتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة مارجريتا جونزاليز (Gonzalez, Margarita, 1993) التي دلت على أهمية استخدام القصص والبرامج التدريبية في تحسين مهارات التفكير(الترتيب، وصياغة الأفكار، وعلاقات السبب والنتيجة، والتلميح إلى الفكرة، وفهم القراءة). كما أشارت دراسة تومبسون وآخرون(Thompson, et al., 1994) إلى أهمية البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير مما يؤدي بدوره إلى تحسين فهم القراءة وكذلك تحسن معدل القراءة. وهناك دراسة مارجو ماستروبيري وآخرون(Mastropieri, Margo, et al., 1996)التي وضحت أن تدريب وتحفيز الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التفكير قد يسبب مستويات عالية من الإجابة والفهم. كما تبين دراسة أدم سكوت ليمش(Lemisch, Adam Scott, 1998) أن البرنامج التدريبي لحل مشكلة الإدراك الاجتماعي أظهر تحسناً في مهارات التفكير الأساسية. وكذلك دراسة لي بومان وآخرون(Bowman, Leigh, et al., 1998)التي وضحت أهمية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التفكير وفهم المادة المقروءة. من هنا يجد الباحث أن نتائج هذه الدراسة(الحالية) تلتقي مع العديد من الدراسات السابقة في إثباتها فعالية التدريب على مهارات التفكير في تنمية تلك المهارات.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مهارات التفكير قام الباحث بحساب حجم الأثر وذلك بحساب مربع(إيتا) (*)،وقد جاءت قيمة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) كبير(حيث أن مستويات حجم الأثر تبعاً للجدول المرجعي لمستوياته هي كالآتي ٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط، ٠,١٤ كبير)(رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٣، ص ص ١٠٦-١٠٧)، وقد بلغ حجم الأثر في الجدول(٥-١) ما بين(٠,٣٠ و ٠,٧١)، وفي الجدول(٥-٢) ما بين(٠,٥٧و ٠,٩٠) وكل تلك القيم تعني أن البرنامج

---

* تم استخدام معادلة(مربع إيتا لعينتين مستقلتين)

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + (ن_1 + ن_2 - ٢)}$$

* تم استخدام معادلة(مربع إيتا لعينتين متطابقتين)

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + ن - ١}$$ (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٦، ص ص٨٢-٨٥).

قد أثر إيجابياً على تلك المهارات بشكل كبير وساعد على تنميتها. بعد هذا العرض، يتضح لنا أن البرنامج المقدم قد أحدث أثراً إيجابياً قوياً بالنسبة لمهارات التفكير محل الدراسة؛ كما ساعد على تنميتها بشكل واضح؛ حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تلك المهارات بشكل دال إحصائياً، كما تفوق أداؤهم في القياس البعدي عن القياس القبلي بشكل دال أيضاً.

٢- الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية مهارات فهم المادة المقروءة:

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة-معنى الجملة-معنى الفقرة-العلاقات اللغوية-المتعلقات اللغوية)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات غير المترابطة(عينتين مستقلتين)، والجدول(٥/٥) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية لاختبار الفهم	تجريبية	٢٩	١١٣,١	١٢,٩٥					
	ضابطة	٢٩	٦٥,٥٨	٢٢,٠٤	٥٦	١٠		٠,٠٠٥	٠,٦٤
إدراك معنى الكلمة	تجريبية	٢٩	٥٤,٨٢	٦,٠٩					
	ضابطة	٢٩	٣٧,٠٣	١١,٤٣	٥٦	٧,٤٠	*٢,٠١	٠,٠٠٥	٠,٤٩
إدراك معنى الجملة	تجريبية	٢٩	٣١,١٠	٤,٠٣					
	ضابطة	٢٩	١٦,٠٣	٩,٠٦	٥٦	٨,١٩		٠,٠٠٥	٠,٥١
إدراك معنى الفقرة	تجريبية	٢٩	١٠,٩٦	٣,٣٣			**٢,٤٠		
	ضابطة	٢٩	٥,٥٥	٢,٧٣	٥٦	٦,٧٧		٠,٠٠٥	٠,٤٥
إدراك العلاقات اللغوية	تجريبية	٢٩	٨,٨٩	١,٥٦					
	ضابطة	٢٩	٥,١٧	١,٧٩	٥٦	٨,٤٥	***٢,٦٨	٠,٠٠٥	٠,٥٦
إدراك المتعلقات اللغوية	تجريبية	٢٩	٧,٦٥	١,٨١					
	ضابطة	٢٩	١,٨٢	٢,٠٥	٥٦	١١,٤٨		٠,٠٠٥	٠,٧٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي أكبر من قيمة(ت) الجدولية وذلك في الدرجة الكلية لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٥. مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات المترابطة، والجدول رقم (٥-٦) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في فهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)(ن= ٢٩)

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطات	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار الفهم(كلي)	قبلي	٥٨,٧٩	٥٤,٣١	١٦,٣٦	٢٨	١٧,٩٠	*٢,٠٥	٠,٠٠٥	٠,٩٢
	بعدي	١١٣,١							
إدراك معنى الكلمة	قبلي	٣٣,٧٢	٢١,١١	٩,١٠	٢٨	١٢,٤٩		٠,٠٠٥	٠,٨٥
	بعدي	٥٤,٨٣							
إدراك معنى الجملة	قبلي	١٤,٩٦	١٦,١٤	٦,٩٢	٢٨	١٢,٥٦	**٢,٤٧	٠,٠٠٥	٠,٨٥
	بعدي	٣١,١٠							
إدراك معنى الفقرة	قبلي	٣,٩٣	٧,٠٣	٣,٨٤	٢٨	٩,٨٦		٠,٠٠٥	٠,٧٨
	بعدي	١٠,٩٦							
إدراك العلاقات اللغوية	قبلي	٤,٩	٤	٢,٥٨	٢٨	٨,٣٥	***٢,٧٦	٠,٠٠٥	٠,٧١
	بعدي	٨,٩							
إدراك المتعلقات اللغوية	قبلي	١,٢٧	٦,٣٨	٢,٢١	٢٨	١٥,٥٦		٠,٠٠٥	٠,٩٠
	بعدي	٧,٦٥							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية أكبر من قيمة(ت) الجدولية وهي دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٠٥) وذلك في الدرجة الكلية لفهم المادة المقروءة وفي جميع المتغيرات التي يتضمنها الاختبار، والمتمثلة في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي اتجاه القياس البعدي.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات المترابطة، والجدول رقم(٥-٧) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في فهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)(ن= ٢٩)

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطات	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار الفهم(كلي)	قبلي	٦٠,١	٥,٤٨	٢٠,٣٢	٢٨	١,٤٥		٠,١٥٥	٠,٠٧
	بعدي	٦٥,٥٨							
إدراك معنى الكلمة	قبلي	٣٤	٣,٠٤	١٣,١٣	٢٨	١,٢٥	*٢,٠٥	٠,٢٢٤	٠,٠٥٢
	بعدي	٣٧,٠٤							
إدراك معنى الجملة	قبلي	١٤,٩٣	١,١٢	٩,٧٠	٢٨	٠,٦٢		٠,٥٤٥	٠,٠١٣
	بعدي	١٦,٠٥							
إدراك معنى الفقرة	قبلي	٤,٤٨	١,٠٧	٣,٠٩	٢٨	١,٨٦	**٢,٤٧	٠,٠٧٣	٠,١١١
	بعدي	٥,٥٥							
إدراك العلاقات اللغوية	قبلي	٥,٠٦	٠,١١	١,٨٦	٢٨	٠,٣٢		٠,٧٦٧	٠,٠٠٤
	بعدي	٥,١٧					***٢,٧٦		
إدراك المتعلقات اللغوية	قبلي	١,٦٢	٠,٢١	٢,٢٣	٢٨	٠,٥١		٠,٦٢١	٠,٠٠٩
	بعدي	١,٨٣							

يتضح من هذا الجدول أن قيمة(ت) المحسوبة بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة أصغر من قيمة(ت) الجدولية وذلك في الدرجة الكلية لاختبار فهم المادة المقروءة وفي جميع المتغيرات التي يتضمنها الاختبار والمتمثلة في إدراك (معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والقياس البعدي وبالتالي قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) للمجموعات المترابطة، والجدول رقم (٥-٨) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في فهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة-معنى الجملة-معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)(ن= ٢٩)

المتغير	القياس	متوسط الدرجات	الفرق بين المتوسطات	ع	د.ح	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار الفهم(كلي)	بعدي	١١٣,١	٢,٧٩	١١,٩٢	٢٨	١,٢٦		٠,٢١٨	٠,٠٦
	تتبعي	١١٠,٣١							
إدراك معنى الكلمة	بعدي	٥٤,٨٣	٠,٩	٧,٧٦	٢٨	٠,٦٢	*٢,٠٥	٠,٥٣٩	٠,٠١
	تتبعي	٥٣,٩٣							
إدراك معنى الجملة	بعدي	٣١,١	١	٣,٨٧	٢٨	١,٣٩		٠,١٧٥	٠,٠٦
	تتبعي	٣٠,١							
إدراك معنى الفقرة	بعدي	١٠,٩٦	٠,٤١	٢,٤٣	٢٨	٠,٩١	**٢,٤٧	٠,٣٦٧	٠,٠٣
	تتبعي	١٠,٥٥							
إدراك العلاقات اللغوية	بعدي	٨,٩	٠,٦٢	١,٩٢	٢٨	١,٧١	***٢,٧٦	٠,٠٩٢	٠,٠٩
	تتبعي	٨,٢٨							
إدراك المتعلقات اللغوية	بعدي	٧,٦٥	٠,٢٠	١,٤٢	٢٨	٠,٧٦		٠,٤٤	٠,٠٢
	تتبعي	٧,٤٥							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة أصغر من قيمة(ت) الجدولية وذلك في الدرجة الكلية لفهم المادة المقروءة وفي المتغيرات التالية التي يتضمنها الاختبار والمتمثلة في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية للفهم، وفي المتغيرات

المتضمنة فيه، وبالتالي قبول هذا الفرض الصفري، وهذا يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرضين الخامس والسادس الخاصين بأثر البرنامج في تنمية فهم المادة المقروءة:

يتضح من النتائج السابقة رفض الفرضين الصفريين (الخامس والسادس) للدراسة كما يتضح من الجدول رقم(٥-٥) والجدول رقم(٥-٦)؛ أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لفهم المادة المقروءة اتجاه المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة لدى أطفال المجموعة التجريبية اتجاه القياس البعدي.

ويعزي الباحث هذا التحسن الذي طرأ على درجات فهم المادة المقروءة لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لهم، وكذلك مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة إلى التحسن الذي طرأ على مهارات التفكير- محل الدراسة لدى أطفال المجموعة التجريبية- كما اتضح ذلك من نتائج الفرضين (الأول والثاني)، حيث يرى الباحث أن نمو مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) قد ساعد على نمو فهم المادة المقروءة لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث إن فهم القراءة يتضمن(إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية).

والقراءة- كما وضحها الباحث في الإطار النظري- هي عملية عقلية بالدرجة الأولى لا تقتصر على مجرد فك الرمز المكتوبة ونطق الكلمات، وإنما تتعدى ذلك لتصل لمستويات عليا كالفهم والتحليل.

ويتفق فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨، ص ص ٤٦٣-٤٦٤) مع ذلك، حيث يرى أن فهم المادة المقروءة يقوم على مجموعة من المكونات المعرفية وأهمها: التفكير، والخلفية المعرفية، والميول والاهتمامات، وطبيعة المادة المقروءة؛ وهذه المكونات ترتكز على المبادئ التالية: الفهم القرائي عملية معرفية يعتمد على خبرات القارئ وبنائه المعرفي، كما أنه عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة. فضلاً عن اعتباره لها أنها عملية تفكير لأن عملية القراءة نوع من التفكير والاستنتاج.

فالعلاقة بين القراءة ومهارات التفكير علاقة واضحة وقوية؛ حيث يفيد نمو مهارات التفكير في تحسين فهم المادة المقروءة. ويرى الباحث أنه كلما كان المتعلم واعياً بالأساليب التي يستخدمها أثناء القراءة ومتحكماً فيها ساعده ذلك على فهم ما يقرأ بشكل أفضل، ويمكن تدريب الأطفال على ذلك من خلال تدريبهم على مهارة الاستماع وطرح الأسئلة، وتحديد الأفكار الرئيسة في النص، وتحديد معاني الكلمات وزيادة الثروة اللغوية عندهم، وملء الفراغات وإدراك العلاقات والمتعلقات اللغوية، وكتابة جمل تعبر عن موقف ما، وإكمال جمل أو عبارات ناقصة بكلمات محددة.

لقد قرر جون بيشمان وكاي باركس بيشمان(Bushman, John& Bushman, Kay Parks, 19994, p. 193) أن الأطفال عندما يقرأون ويكتبون فإنهم ينهمكون في عمليات التفكير؛ حيث أن مهارات التفكير لها دور كبير أثناء القراءة.

تتجلى العلاقة القوية بين القراءة ومهارات التفكير - من وجهة نظر الباحث- في أن مهارات فهم المادة المقروءة تتأثر إيجابياً بنمو مهارات التفكير.

كما أشار كيرك وكالفانت Kirk& Chalfant(١٩٨٨، ص ٢٩٧) إلى أن الفهم في القراءة يعتمد على خلفية الطفل المعرفية واللغوية وخبراته السابقة، ويتطلب تحسين عملية القراءة التدريب على الكلمات والاستماع، ومهارات القراءة، وإتباع التسلسل، واستنتاج الاستدلالات، وتنظيم الأفكار.

يعتقد الباحث أن التدريب الذي تلقاه الأطفال على مهارات التفكير، والذي تم من خلال النصوص القرائية المقدمة في البرنامج، قد ساعد الأطفال على نقل أثر ما تعلموه إلى مواقف أخرى مشابهة؛ لأن الفرد يمكنه الاستفادة من الخبرات السابقة واستخدامها في المواقف الجديدة، واستناداً لذلك تم تدريب الأطفال من خلال النصوص القرائية المقدمة في البرنامج- لكي يتعرفوا على مهارات التفكير التي يقومون بها لفهم النص من خلال التدريب على مهارات التفكير(الاستماع- طرح الأسئلة- التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار). إن نمو مهارات التفكير يعد عاملاً مساعداً في تحسن فهم المادة المقروءة كي ينقل الطفل ما تعلمه في مواقف القراءة خلال البرنامج إلى مواقف القراءة التالية. ويمكن القول إن ذلك يزيد من قدرتهم على فهم المادة المقروءة بما يتضمنه من مهارات فرعية متمثلة في إدراك(معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة، العلاقات اللغوية، المتعلقات اللغوية)، فمن وجهة نظر الباحث ساعدت أنشطة البرنامج المدرجة في الجلسات(تحديد عنوان الموضوع المدروس، تحديد معاني بعض الكلمات، تحديد الأفكار الرئيسية، الإجابة على الأسئلة في كل نشاط) على تحسن فهم المادة المقروءة.

لذلك عمد الباحث، من خلال جلسات البرنامج المتنوعة إلى تحسين الدافعية للتعلم عند الأطفال من خلال مدحهم على ما يبذلوه من جهد، بالإضافة إلى تطوير المفردات من خلال تدريبهم على استخدام الكلمات المترادفة وزيادة الثروة اللغوية من خلال فهم المعاني المتعددة للكلمات ضمن النص، والتعرف على الكلمات المتضادة، وتطوير مهارات القراءة اللازمة للفهم الجيد من خلال تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية في النص، ووضع عنواناً مناسبًا للقصة، واستخدام أسلوب ملء الفراغ لتحسين الفهم في القراءة، وكذلك تدريبهم على مهاراتي الاستماع، وصياغة وطرح الأسئلة.

ويؤكد ما سبق إلى ما أشارت إليه نايفة قطامي(٢٠٠١، ص ٢٤٨) بقولها: إن التدريب على التفكير يعتبر محوراً أساسياً لفهم واستيعاب المواد المعرفية التي يتفاعل معها الطفل في المدرسة والخبرات البيئية ومن هذه المواد فهم المادة المقروءة.

وسارت على المنوال نفسه ليرنر(Lerner, 2000, p. 507) عندما اعتبرت أن الفهم القرائي يتضمن التفكير، لأن فهم المادة المقروءة يعتمد على الخبرة السابقة ومعرفة اللغة والتمييز بين مفردات الأدب، كما أنه يعتمد على النمو اللغوي، وعلى نمو التفكير أيضاً، وفهم القراءة يتطلب تفاعل نشط مع النص المقروء.

ويوضح ياسر الحيلواني(٢٠٠٣، ص ١٤٦)عملية فهم القراءة أنها عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى، أي عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه؛ لذلك فاستخدام نشاطات مثل تشكيل وصياغة الأسئلة والتلخيص والتنبؤ بمحتوى فقرات النص تساعد على عملية الفهم، وكذلك احتوائه على العديد من المهارات منها: تذكر معاني الكلمات، واستنتاج معاني كلمة من خلال النص، وربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض، والقيام باستنتاجات من خلال قراءة النص، وإدراك هدف الكاتب.

كما أن فهم النص يتطلب توفر، واستخدام عدد متنوع من المهارات منها: فهم العلاقات بين الكلمات وبين أجزاء الكلمة الواحدة، وتحديد معاني المفردات المتشابهة في اللفظ أو الدلالة، والفهم عند المستويات المختلفة والمتضمن للاستنتاج وتحديد الفكرة الرئيسية والتلخيص وعمل تنبؤات مناسبة حول أحداث القصة، وتحديد غرض المؤلف من الكتابة (Kamhi &Catts, 1995, p. 169).

من وجهة نظر الباحث ساعدت نمو مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) على تحسين فهم القراءة لدى الأطفال- كما اتضح ذلك من نتائج الفرضين الأول والثاني، كما أن تقسيم البرنامج إلى مجموعة من الجلسات حيث يخصص لكل مهارة جلستين ربما كان السبب في التقدم في فهم القراءة، حيث من الضروري تطبيق مبادئ التعليم في التدريس والتي تركز على تحديد الأشياء المراد تعلمها، وملائمة الموضوع المراد تعلمه لمستوى الأطفال، وتوفير التغذية الراجعة .

ويتفق ذلك مع ما أكده تيسير مفلح الكوافحة(٢٠٠٣، ص ص ١٤٠-١٤١) في ضرورة تطبيق مبادئ التعليم في التدريس ومنها: اكتشاف الحاجات الخاصة بالطفل، وتحديد الجوانب التي يركز عليها الموضوع المراد تعلمه، وتجزئة الموضوع المراد تعلمه إلى أجزاء صغيرة تتناسب مع مستوى الطفل، واختيار المكافآت الملائمة للطفل، وتوفير التغذية الراجعة.

وقد وضحت سارة جيرفاز(Gervase, Sara, 2005, pp. 11-12) أن برامج تعليم القراءة تهتم بأهمية المعرفة، والمفردات، ومهارات التفكير التي تحتاج إلى مستوى إنجاز عالي في فهم القراءة، حيث يجب أن يُعلم الأطفال في هذه البرامج الاستماع والتمييز بين الأسئلة مثل: من، ماذا، أين وكيف؟ وقد أكدت هذه الدراسة على دور القصص في تنمية مهارات التفكير وتحسين فهم القراءة.

وبما أن صعوبات القراءة وفهمها من أكثر الصعوبات انتشاراً لدى أطفال المرحلة الابتدائية، فإن التعرف على الكلمة وتحسين مهارات الفهم يستند على مجموعة من الخطوات أهمها: مشاهدة قصة، والاستماع إليها، وتقديم محتواها، وقراءتها، ومراجعتها(Rankhorn, et al., 1998, p. 307; Watson, 1986, p. 21).

كما أن مهارة الاستنتاج لها دور كبير في التقدم في الفهم، فالطفل الذي لديه نقص في معرفة النص غير قادر على استعمال المعرفة المسبقة التي تساعده في قراءة وكتابة المادة وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات فهم القراءة، فالقدرة على قراءة وفهم النصوص بشكل فعال مرتبط بالاستنتاج نلاحظ من خلال ما سبق أن القراءة الناقدة جزء من الفهم، ومهارات القراءة الناقدة تقود الأطفال للتفكير حول النص وذلك باستعمال المعرفة المسبقة لاستنتاج المعلومات من القراءة(Wagner, 2006, p. 3).

كما يرى الباحث إلى أن الأساليب التي تم استخدامها خلال جلسات البرنامج قد ساعدت على تحسين فهم القراءة؛ فأسلوب النمذجة، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، وأسلوب بناء المعرفة، كلها يمكن أن تسهم في تحسين مهارات فهم القراءة؛ حيث تم تدريب الأطفال من خلالها على استخراج الفكرة الرئيسية للنص ومعرفة معاني الكلمات الجديدة خلال جلسات البرنامج.

وأضاف ياسر الحيلواني(٢٠٠٣، ص ٦٦) أن عملية الاستماع أول مهارة ينميها الطفل فهي تشكل الأساس لإدراك الأصوات اللازمة لعملية القراءة. من الواضح أن فهم الكلمات والاستيعاب من خلال حاسة السمع يرتبط بشكل كبير مع الاستيعاب وفهم الكلمات من خلال عملية القراءة.

كما أن استخدام أسلوب النشاط التعليمي، الذي يأخذ شكل الحوار المتبادل بين المعلم والأطفال حول نص مقروء، يساعدهم على فهمه(حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ٢٢٣-٢٢٤).

وقد اعتمد الباحث على هذا الأسلوب أثناء جلسات البرنامج، من خلال تدريب الأطفال على تحديد الأفكار المتضمنة في النصوص القرائية، وكذلك من خلال توجيههم إلى طرح أسئلة على أنفسهم تتعلق بما يقرؤونه في النص يختبرون من خلال ذلك قدرتهم على فهم النص، فكلما مرت عليهم فكرة أو أفكار في النص يسألون أنفسهم سؤالاً ويحاولون الإجابة عليه، بالإضافة لطرح أسئلة عليهم مثل: ما الكلمات الصعبة الفهم عليكم؟ وما المفاهيم الجديدة؟، وأيضاً من خلال التعرف على مدى الاستفادة من النصوص موضوع التدريب وأهميتها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة كافة.

وأشار كل من سوسن إبراهيم شلبي وصفاء محمد بحيري(٢٠٠٣، ص ص ١١٦-١١٧) إلى أن نشاط التفكير القرائي المباشر يعتمد على النشاط الفكري أثناء قراءة النصوص أو القصص من قبل مجموعة من الأطفال، وهذا الأسلوب مفيد في التعلم الجماعي حيث يفيد هذا النشاط في: الربط بين النص الجديد والمعلومات القديمة، واكتشاف الأخطاء أو الإجابات غير الصحيحة عن طريق المراقبة الذاتية التي تتطلب مشاركة الأطفال في العملية التعليمية، وتنمية أسلوب الفهم عند الأطفال عن طريق

تعليمهم أنواع الأسئلة وأسلوب التساؤل الذاتي المتضمن في: لماذا أقرأ هذه القصة؟ ما الفكرة الرئيسية لهذه القصة؟ ما أفضل سؤال عن الفكرة الرئيسية؟.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن من أساليب تحسين فهم القراءة: القراءة الجيدة والإحساس بالنص، ومراقبة الفهم، واستخدام استراتيجيات الفهم في حل المشكلات، وطرح أسئلة حول النص المقروء وتلخيصه، وتوضيح الكلمات والجمل التي لم يتم فهمها، وتوقع ما قد يحدث في النص، واستخدام المعرفة المسبقة، واستخدام التخيلات العقلية وخصوصاً أثناء الفهم والقراءة والتفكير بشكل جهري(Armbruster& Osborn, 2003, pp. 55-62; Sharp& Ashby, 2002, pp. 15-16; Wilder& Williams, 2001, pp. 268-270).

كما أن طريقة الحوار والمناقشة لها دور كبير في تحسين فهم القراءة وذلك من خلال إتاحة الفرصة العملية للأطفال لمناقشة المادة الدراسية بدقة، مما يزيد من الدافعية نحو التعلم والثقة بالنفس لديهم، وإغناء المناقشة بوجهات نظر مختلفة، وتنمية الكثير من المهارات والاتجاهات الفكرية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة(عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي، ١٩٩٧، ص ص ٦٥-٦٦).

ويعتبر التعلم التعاوني أسلوب في تنظيم الصف وكذلك في التعلم الفعال، وقد ثبت أن الطفل يتعلم من زميل له، مثلما يتعلم من معلمه، وفي بعض الحالات يمكن أن يتعلم من زميله أكثر مما يتعلم من معلمه، لأن كل مجموعة من الأطفال يمكنهم أن يتعلموا معاً حيث يكون الفرد مسؤولاً عن مساعدة زملائه في المجموعة عن التعلم، بالإضافة إلى مسؤوليته في تعلمه المادة الدراسية. ويستند هذا الأسلوب إلى الركائز التالية: التعاضد الإيجابي، التفاعل المباشر بين الأطفال، المحاسبة الفردية، ومهارات التعاون والمعالجة الجماعية (محمد جهاد جمل، ٢٠٠١، ص ص ١٥٧-١٥٨).

أظهر الباحثون أهمية التعلم التعاوني من خلال المعرفة المسبقة والخبرة، وتفحص أو فهم الكلمات الغامضة باستخدام أسلوب التعليق عليها أو توضيحها، وتمييز إدراك الكلام، والتلخيص؛ حيث وجد أن متطلبات الفهم تتطلب فهم معاني الكلمات والألفاظ في النص وقراءة ما بين السطور(Higgins& Raskind, 2004, pp. 368-372 ؛Kamhi & Catts, 1995, pp. 62-63).

وقد وجد أن الإنجاز والتحصيل قد تحسن لدى العمل مع مجموعة الأقران في العمل التعاوني مقارنة بعملهم لوحدهم، لأن معظم الصفوف تستخدم العمل الجماعي وخصوصًا عند الأطفال كاستراتيجية لتحسين الإنجاز أو التحصيل في القراءة(Cramer, et al., 2001, p. 15).

ويرى البعض أن أنشطة القراءة- التفكير الموجه، واستخدام التعلم التعاوني، ومهارات التفكير، واستراتيجيات الذكاء المتعددة، ومهارات ما وراء المعرفة، لها دور في تحسين فهم المادة المقروءة، وخصوصاً لدى أطفال المرحلة الابتدائية(Defoe, 1999, p. 2; Sharp& Ashby, 2002, p. 2).

كما يمكن إرجاع التحسن الذي طرأ على مهارات فهم القراءة لدى الأطفال إلى تعدد النصوص القرائية التي تضمنها البرنامج، والتي تدرب من خلالها الأطفال على مهارات التفكير، إن ممارستهم لمهارات التفكير؛ عدة مرات من خلال النصوص، ساعدهم على تحسين فهم القراءة، وبالتالي فإن هذه الممارسة ستؤدي لتنمية تلك المهارات لدى الأطفال، كما يساعدهم استخدام مهارات التفكير على تحسن قدرتهم على فهم ما يقرؤون. هذا بالإضافة إلى أن موضوعات النصوص المقدمة في البرنامج تم اختيارها من بين الكتب المنشورة والمخصصة للأطفال في هذه المرحلة العمرية، وقد أخذنا بعين الاعتبار أن تكون تلك الموضوعات جديدة ومشوقة لهم ومختلفة عما يدرسونه بكتب القراءة المقررة؛ حتى يساعد ذلك على اجتذابهم وتشويقهم وبذلهم للجهد في سبيل تحقيق الفهم لارتباط ذلك بميولهم واهتماماتهم. ويؤيد ذلك ما توصل إليه كل من باكين ويدون(Bakken& Whedon, 2002) وكيودير (Kuder, 1991) بأن تعليم القصص الجذابة والشيقة له دور في تطوير القراءة وتحسين مهارات فهم القراءة وتطوير اللغة وخصوصًا عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما أن التدعيم الذي حصل عليه الأطفال أثناء ممارسة الأنشطة أيضاً من العوامل التي يمكن أن تكون قد ساعدت على تنمية فهم القراءة، حيث قام الباحث بتقييم الأداء في نهاية كل جلسة من خلال التقويم النهائي لكل مهارة وكان يقدم تعزيزاً مناسباً للطفل الذي ينجح في فهم النص جيداً، ولعل هذا التدعيم قد جعل الأطفال يحرصون على الوصول إلى أفضل درجات الفهم مما ساعدهم على نمو مهارات فهم القراءة لديهم عن طريق ممارسة تلك المهارات من خلال النصوص.

من الجدير ذكره أن العديد من الدراسات توافقت مع ما تم التوصل إليه من نتائج لهذه الدراسة، فقد وضحت أن البرامج التعليمية لها دور أو قد تساعد على تنمية وتحسين فهم المادة المقروءة لدى الأطفال ذوي الصعوبات. وهذا ما أجمعت عليه دراسات: آن برايلسفورد وآخرون(Brailsford, Anne, et al., 1984)، تيري روز(Rose, Terry, 1986)، أحمد أحمد عواد إبراهيم(١٩٨٨)، روبرت نوبي وآخرون(Newby, Robert, et al., 1989)، نصرة محمد عبد المجيد جلجل(١٩٩٣)، لارين جراهام وبيرنيس وونغ(Graham, Larraine & Wong, Bernice, 1993)، خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٣)، سيد السايح حمدان(١٩٩٤)، السيد خالد إبراهيم مطحنة(١٩٩٤)، يعقوب موسى علي(١٩٩٦)، أحمد زينهم أبو حجاج(١٩٩٦)، تينا المانزا(Almanza, Tina, 1997)، السيد أحمد محمود صقر(٢٠٠٠)، مينا جونسون كلينبرج(Johnson-Glenberg, Mina, 2000)، كارول راشوت وآخرون(Rashotte, Carol, et el., 2001)، سمير عطية المعراج(٢٠٠٢)، عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر(٢٠٠٢)، إسماعيل الصاوي(٢٠٠٣) على أن البرامج التدريبية تؤدي إلى تحسين فهم القراءة لدى الأطفال (صعوبات فهم المادة المقروءة)، حيث وجدت معظم هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في فهم القراءة اتجاه أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وللتعرف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية فهم المادة المقروءة لدى الأطفال، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا($\eta 2$)، وقد بلغ حجم الأثر في الجدول(٥-٥) ما بين (٠,٤٥ و٠,٧٠)، وفي الجدول(٥-٦) ما بين(٠,٧١ و٠,٩٢) وكل تلك القيم تعني أن البرنامج قد أثر إيجابياً على فهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) بشكل كبير وساعد على تحسينها. بعد هذا العرض، يتضح أن البرنامج المقدم قد أحدث أثراً إيجابياً قوياً بالنسبة لفهم المادة المقروءة؛ حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تلك المهارات(فهم القراءة) بشكل دال إحصائياً، كما تفوق أداؤهم في القياس البعدي عن القياس القبلي بشكل دال أيضاً.

ثانيًا: التحليل الكيفي لبعض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد الانتهاء من التفسير الكمي للنتائج، يتم عرض بعض نتائج الدراسة وتفسيرها كيفياً من خلال عرض أربع حالات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم: طفل كان ترتيبه الأعلى في مهارات التفكير، وطفل كان ترتيبه الأقل في مهارات التفكير، وطفل كان ترتيبه الأعلى في فهم المادة المقروءة، وطفل كان ترتيبه الأقل في فهم المادة المقروءة، وذلك في القياس القبلي، ومقارنة درجاتهم في الأداء البعدي والأداء القبلي في مهارات التفكير، وفهم المادة المقروءة، والجدول رقم(٥-٩) يوضح ذلك:

جدول رقم(٥-٩)

يوضح درجات الأطفال: أعلى ترتيب وأقل ترتيب في مهارات التفكير وأعلى وأقل ترتيب في فهم القراءة في القياس القبلي ومتغيرات الدراسة التابعة لديهم في القياس القبلي والبعدي

المتغيرات التابعة / الأطفال	مهارات التفكير	فهم القراءة
الطفل ذو الترتيب الأعلى في مهارات التفكير	قبلي: ٦٢ / بعدي: ٨٠	قبلي: ٥٤ / بعدي: ١١٩
الطفل ذو الترتيب الأقل في مهارات التفكير	قبلي: ١٢ / بعدي: ٦٩	قبلي: ٤٨ / بعدي: ١١٥
الطفل ذو الترتيب الأعلى في فهم القراءة	قبلي: ٨٧ / بعدي: ١١٧	قبلي: ٥٦ / بعدي: ٧٣
الطفل ذو الترتيب الأقل في فهم القراءة	قبلي: ٤٠ / بعدي: ١٠٣	قبلي: ٣٠ / بعدي: ٨٠

(أ) مناقشة نتائج الطفلين: ذي الترتيب الأعلى وذي الترتيب الأقل في مهارات التفكير ومتغير الفهم القرائي التابع لهم:

فبالنسبة لمهارات التفكير استفاد الطفل ذو الترتيب الأقل في مهارات التفكير أكبر من استفادة الطفل ذي الترتيب الأعلى في مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهما، حيث بلغت الفروق بين القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للطفل ذي الترتيب الأقل في مهارات التفكير (٥٧ درجة)، بينما بلغت الفروق بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للطفل ذي الترتيب الأعلى في مهارات التفكير ١٨ درجة)، ومن وجهة نظر الباحث أن هذه ليست فروق حسابية، ولكنها تعتبر قيمة مضافة للعمليات المعرفية عند الطفل، حيث إن القيمة المضافة اعتمدت على تنوع الأساليب المقدمة في جلسات البرنامج، ويرجع الباحث ذلك إلى المساحة الواسعة للتحسن المتاح بالنسبة للطفل منخفض مهارات التفكير، والبرنامج الذي قدم لهذين الطفلين الخاص بالتدريب على مهارات التفكير، والأساليب التي استخدمت في تنفيذ جلساته.

أما بالنسبة للفهم القرائي، استفاد الطفل ذو الترتيب الأقل من مهارات التفكير متساوٍ تقريباً مع استفادة الطفل ذي الترتيب الأعلى في مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهما، وقياس متغير فهم القراءة لديهما، حيث بلغت فروق القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للطفل ذي الترتيب الأعلى في مهارات التفكير عند قياس متغير فهم القراءة لديه(٦٥ درجة) بينما بلغت الفروق بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لدرجات الطفل ذي الترتيب الأقل في مهارات التفكير عند قياس فهم القراءة لديه(٦٧ درجة)؛ مما يدل على تساويهما تقريباً في الاستفادة من البرنامج في تحسين فهم المادة المقروءة. ويرجع الباحث ذلك إلى: تساويهما تقريباً من البداية في فهم القراءة- فليس من الضروري أن يكون الطفل المرتفع في مهارة التفكير ذا فهم قرائي مرتفع، وكذلك الحال بالنسبة للطفل المنخفض التفكير، والبرنامج الذي قدم لهذين الطفلين الخاص بالتدريب على مهارات التفكير، والأساليب التي استخدمت في تنفيذ جلسات البرنامج وتحسن فهم المادة المقروءة.

(أ) مناقشة نتائج الطفلين: ذي الترتيب الأعلى وذي الترتيب الأقل في الفهم القرائي ومتغير مهارات التفكير التابعة لهما:

ما يتعلق بالفهم القرائي، استفاد الطفل ذو الترتيب الأقل في فهم القراءة أكبر من استفادة الطفل ذي الترتيب الأعلى في فهم القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهما وقياس متغير فهم القراءة لديهما، حيث بلغت الفروق بين القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للطفل ذي الترتيب الأقل (٦٣ درجة)، بينما بلغت الفروق بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للطفل ذي الترتيب الأعلى في فهم القراءة (٣٠ درجة)، ومن وجهة نظر الباحث أن هذه ليست فروق حسابية ولكنها تعتبر قيمة مضافة للعمليات المعرفية عند الطفل، حيث إن القيمة المضافة اعتمدت على تنوع الأساليب المقدمة في جلسات البرنامج، والسبب في ذلك يرجع في نظر الباحث إلى: المساحة الواسعة للتحسن المتاح بالنسبة .

للطفل منخفض فهم القراءة، والبرنامج الذي قدم لهذين الطفلين الخاص بالتدريب على مهارات التفكير، والأساليب التي استخدمت في تنفيذ جلسات البرنامج، وكذلك النصوص القرائية المتضمنة في جلسات البرنامج والتي قدمت بشكل مشوق، وتضمنت مجموعة من الأسئلة تفيد في تحسين الفهم وخصوصاً التعرف على معاني الكلمات، وزيادة الثروة اللغوية عند الطفل من خلال التعرف على الكلمات المترادفة والمتضادة والتعرف على علاقات التناظر، وكذلك تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في كل نص، ومدى الاستفادة من كل نص في جوانب الحياة المختلفة.

أما بالنسبة لمهارات التفكير، استفاد الطفل ذو الترتيب الأقل في فهم القراءة أكبر من استفادة الطفل ذي الترتيب الأعلى في فهم القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهما، وقياس متغير مهارات التفكير لديهما، حيث بلغت فروق القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للطفل ذي الترتيب الأعلى في فهم القراءة عند قياس متغير مهارات التفكير لديه(١٧ درجة) بينما بلغت الفروق بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لدرجات الطفل ذي الترتيب الأقل في فهم القراءة عند قياس مهارات التفكير لديه(٥٠ درجة)؛ مما يدل على تنمية مهارات التفكير، ومن وجهة نظر الباحث، إن هذه ليست فروق حسابية ولكنها تعتبر قيمة مضافة للعمليات المعرفية عند الطفل، حيث إن القيمة المضافة اعتمدت على تنوع الأساليب المقدمة في جلسات البرنامج.

يعزو الباحث ذلك إلى: المساحة الواسعة للتحسن المتاح بالنسبة للطفل ذي الترتيب الأقل في فهم القراءة وأدى ذلك إلى زيادة التحسن في نمو مهارات التفكير؛ حيث إن الطفلين مختلفين منذ البداية في مهارات التفكير، والبرنامج الذي قدم لهذين الطفلين الخاص بالتدريب على مهارات التفكير، والأساليب التي استخدمت في تنفيذ جلسات البرنامج؛ مما أدى بدوره إلى تحسن فهم المادة المقروءة من خلال التدريب على مجموعة من النصوص القرائية الشيقة والمناسبة للأطفال في هذه المرحلة العمرية، وكذلك استخدام أسلوب الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني أثناء عرض جلسات البرنامج على الأطفال.

ثالثًا: توصيات الدراسة:

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، يقوم الباحث في ضوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من التوصيات، والتي يأمل أن يؤخذ بها في عين الاعتبار ويتم العمل بها والاستفادة منها، ومن هذه التوصيات:

- تطوير محتوى المنهاج الدراسي، وإدماج تنمية مهارات التفكير بداخله بما يكفل إثارة تفكير الطفل ومن ثم تنمية المواضيع التي يتضمنها المنهج.
- تدريب المعلمين، من قبل الوزارة، للاشتراك مع الجامعة، في مشروع لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.

- العمل على توصيل نتائج الأبحاث والدراسات التي تجري في مجال تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال بشكل عام ولدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وكذلك توصل البرامج التي تعد لهذا الغرض، إلى المعلمين والمختصين والمشرفين على تعليم الطفل، كي يمكن تجميع تلك البرامج في كتيبات واستخدامها لتدريب المعلمين لمعالجة أوجه القصور في تفكير أطفالهم وكذلك التعامل مع حالات صعوبات التعلم، وذلك بالاعتماد على المراكز المتخصصة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على استخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكيفية الكشف عنهم والتعرف على خصائصهم وحاجاتهم وأساليب التعامل معهم وطرق تعليمهم، واطلاعهم على البرامج التدريبية والعلاجية المختلفة، وكيفية كتابة التقارير وإجراء البحوث الإجرائية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على استخدام أساليب التعلم الفعالة في تنمية مهارات التفكير، والبعد عن أسلوب التلقين والمحاضرة التقليدية واعتماد أسلوب الحوار والمناقشة في التعليم، وكذلك اعتبار مهارات التفكير أحد المواد الرئيسية في إعداد وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- يوصي الباحث بضرورة وجود فريق للتعامل مع حالات صعوبات التعلم في كل مدرسة من مدارس الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، ويتكون هذا الفريق من طبيب، وأخصائي نفسي، وأخصائي اجتماعي، وأخصائي في التعامل مع حالات صعوبات التعلم.
- أن يتم إعداد أخصائي نفسي مؤهل للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يكون متخصصاً في التعامل مع حالات صعوبات التعلم، والتعرف على خصائصهم، والاكتشاف المبكر لهم.

رابعًا: البحوث المقترحة:

بعد التعرف على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- أثر تنمية مهارات التفكير(التفكير الاستدلالي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد) في مهارات القراءة(الجهرية، والصامتة) لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
- أثر تنمية مهارات التفكير في مواجهة صعوبات التعلم في مختلف المقررات الدراسية.
- أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعها(التفكير الاستدلالي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد) لأطفال المرحلة الابتدائية.
- دور كليات التربية في تأهيل معلمي مرحلة التعليم الأساسي في اكتشاف صعوبات التعلم، وتدريبهم على كيفية مواجهتها باستخدام مهارات التفكير المتنوعة.
- دراسة أثر تنمية مهارات التفكير في تنمية مهارات القراءة الأخرى: مثل مهارة القراءة الناقدة أو القراءة الابتكارية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانيًا: القصص العربية.

ثالثًا: المراجع الأجنبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد أحمد عواد إبراهيم (١٩٨٨): مدى فاعلية برنامج تدريسي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

أحمد أحمد عواد إبراهيم (١٩٩٢): تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق.

أحمد أحمد عواد إبراهيم (١٩٩٥): **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال**(اختبارات ومقاييس)، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

أحمد أحمد عواد إبراهيم (١٩٩٨): **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

أحمد جمعة أحمد إبراهيم(٢٠٠٢): برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة الأزهر.

أحمد زكي صالح(١٩٧٨): **اختبار الذكاء المصور**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أحمد زكي صالح(١٩٨٨): **علم النفس التربوي**، ط١٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أحمد زينهم أبو حجاج(١٩٩٦): برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد(١٩٩٢): **الطفل ومشكلات القراءة**، ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

أسماء توفيق مبروك مصطفى(٢٠٠٥): أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣): أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.

إسماعيل الفقي(٢٠٠١): صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، دراسة حالة، **مجلة العلـوم التربويـة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢-٦٠.

آلان كامهي وهيوكاتس: **صعوبات القراءة: منظور لغوي تطوري**، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة(١٩٩٨)، دمشق: المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم- إدارة التربيـة والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

السيد أحمد محمود صقر (١٩٩٢): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس بكليـة التربيـة بكفـر الشيخ، جامعة طنطا.

السيد أحمد محمود صقر (٢٠٠٠): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات علـى اسـتراتيجية تجهيـز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس بكلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

السيد خالد إبراهيم مطحنة(١٩٩٤): دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم علـى نظريـة تشـغيل المعلومات- في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة، رسالة دكتـوراه غيـر منشـورة، مودعة بكلية التربية طنطا.

السيد عبد الحميد سليمان السيد(١٩٩٦): تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية فرع بنهـا، جامعـة الزقازيق.

السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم، مفهومها، تاريخها، تشخيصها، علاجها.** ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم(١٩٩٥): علاقة استراتيجيات تكوين المفهوم بنوعه لدى تلاميذ مرحلـة التعليم الأساسي في ضوء نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه، رسالة ماجستير غير منشورة، معهـد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أمين علي محمد سليمان(٢٠٠٤): تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية – لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصـر العربيـة وعلاقتهـا بـبعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية** معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، العدد الأول، ٨٧-١٣٨.

أنور الشرقاوي (١٩٨٣): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائية بالكويت. في: أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧): **سيكولوجية التعلم أبحاث ودراسات**، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

تيسير مفلح الكوافحة (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٨): **التدريب والتعلم- الأسس النظرية**، الجزء الأول، سلسة المراجع في التربية وعلم النفس(٦)، القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(١٠)، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي(١٩٩٣): **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.

جاي بوند ومايلز تنكر وباربارا داسون(١٩٨٣): **الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه**، تعريب محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠): **أساسيات صعوبات التعلم**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جودت أحمد سعادة(٢٠٠٣): **تدريس مهارات التفكير**(مع مئات الأمثلة التطبيقية)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جون لانغريهر: **تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين**، ترجمة منير الحوراني، مراجعة محمد جهاد جمل(٢٠٠٢)، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

حسن حسين زيتون(٢٠٠٣): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، القاهرة: عالم الكتب.

حنفي محمود إمام ومصطفى محمد كامل(١٩٩٣): **اختبار القدرة العقلية العامة(أوتيس- لينون) من ٦ إلى ١٠ سنوات**، ط٣، القاهرة: توزيع مكتبة الأنجلو المصرية.

خديجة أحمد السباعي(٢٠٠٤): **صعوبات التعلم: أسسها نظرياتها وتطبيقها**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٣): دراسة تجريبية لمدى فاعلية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

خيري المغازي بدير عجاج(١٩٩٨): **اختبار الفهم القرائي للأطفال**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خيري المغازي بدير عجاج(٢٠٠٠): **أساليب التفكير والتعلم(دراسة مقارنة)**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دون بارنيز وأركين بيرجدروف وستانلي ونيك: **التفكير النقدي: مهارات القراءة والتفكير المنطقي**، ترجمة سناء العاني، مراجعة محمد جهاد جمل(٢٠٠٢)، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

دونالد. ج. ترفنجر وكارول ناساب: **أسس التفكير وأدواته: تدريبات في تعليم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد**، ترجمة منير الحوراني، مراجعة محمد جهاد جمل(٢٠٠٢)، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

ر.ج. مارزانو ود.ج. بيكرنج ود. إ . أريد ونـدو وج. ج . بلاكبورن ور. س. برانت وس. أ. موفت(١٩٩٢): **أبعاد التعلم: دليل المعلم**، تعريب جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف(١٩٩٨)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

رجاء محمود أبو علام(٢٠٠٣): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

رجاء محمود أبو علام(٢٠٠٦): حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية، **المجلة التربوية جامعة الكويت**، ملحق العدد الثامن والسبعون(المجلد العشرون)، ٥- ١٥٠.

رجاء محمود أبو علام نادية محمود شريف(١٩٨٣): **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**،ج١/٣، الكويت: دار القلم.

رونالد بيران(ب. د. ت): **القراءة الوظيفية**، ترجمة محمد قدري لطفي، القاهرة: مكتبة مصر.

زيد الهويدي(٢٠٠٢): **مهارات التدريس الفعال**، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زيد الهويدي ومحمد جهاد جمل(٢٠٠٣): **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زيدان أحمد السرطاوي وكمال سالم سيسالم(١٩٨٧): **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً: خصائصهم وأساليب تربيتهم**، ط١، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سامي محمد ملحم(٢٠٠٢): **صعوبات التعلم**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سامي محمود عبد الله(١٩٧٥): بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر.

سامي محمود عبد الله(١٩٨٣): رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه. **حولية كلية التربية: جامعة قطر**، السنة الثالثة، العدد الثاني، ١٢٣-١٣٦.

سعيد عبد العزيز(٢٠٠٧): **تعليم التفكير ومهاراته**، الأردن،عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سمير عطية المعراج(٢٠٠٢): دراسة تجريبية لتعلم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

سميرة علي أبو غزالة(١٩٨٧): دراسة تجريبية لتدريب التلاميذ على التفكير الاستدلالي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

سوسن إبراهيم شلبي وصفاء محمد بحيري(٢٠٠٣): **صعوبات التعلم**، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

سيد أحمد عثمان(١٩٩٠): **صعوبات التعلم**، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد السايح حمدان(١٩٩٤): إعداد برنامج علاجي لبعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة جنوب الوادي: كلية التربية بقنا، ١-١٦.

صلاح عميرة علي محمد(٢٠٠٢): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥): **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**، القاهرة: دار الرشاد للنشر، توزيع مكتبة النهضة المصرية.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، أساليب التعرف والتشخيص**، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السيد الشخص(١٩٩٥): **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة**، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي(١٩٩٧): **طرق تعليم التفكير للأطفال**، ط٢، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر(٢٠٠٢): فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إماعات السياق لستيرنبرج. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد التاسع والسبعون، ١٤٥- ١٦٦.

عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٢): **في الصحة النفسية**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(١٩٩٣): دراسة لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة المنصورة.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(٢٠٠٣): **الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية**، ط١، الإسكندرية: دار الوفاء.

عبد الناصر أنيس ومعاطي محمد(١٩٩٧): فاعلية استخدام أسلوبي تحليل المهمات وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي، **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد ٣٠ أكتوبر.

عبد الوهاب محمد كامل(١٩٩٣): **بحوث في علم النفس: دراسات ميدانية/تجريبية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علا أمين المفتي(٢٠٠٤): أثر قصص الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى مجموعات من الأطفال من(٩-١٢) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

علاء الدين كفافي(١٩٩٧): **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. القاهرة: مؤسسة الأصالة للنشر والتوزيع.

عماد الزغلول(٢٠٠٣): **نظريات التعلم**، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فاروق الروسان(١٩٨٧): الصعوبات التعليمية لطلبة المدرسة الابتدائية، **رسالة المعلم**، المجلد السادس والعشرون، العدد(٦)، السعودية.

فاروق عبد الفتاح موسى(٢٠٠٢): **اختبار القدرة العقلية العامة عند مستوى(٩- ١١) سنة**، كراسة الأسئلة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فاطمة إبراهيم حميدة(١٩٩٠): **التفكير الأخلاقي: دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي(١٩٨٠): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، الجزء الثاني، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

فتحي عبد الرحمن الجروان(١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة جامعة أم القرى**، السنة الأولى، العدد الثاني، ٤٤٥-٤٩٦.

- فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٥): **الأسس التكوينية المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، ط١، المنصورة: دار الوفاء للطباعة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٦): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي والمعرفي وتجهيز المعلومات**، ط٢، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم مصطفى محمد(أ)(٢٠٠١): **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

فهيم مصطفى محمد(ب)(٢٠٠١): **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة"التشخيص والعلاج"**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

فهيم مصطفى محمد(٢٠٠٢): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، القاهرة: دار الفكر العربي.

فؤاد أبو حطب(١٩٩٦): **القدرات العقلية**، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيصل محمد خير الزراد(١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة(دراسة مسحية- تربوية- نفسية)، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد(٣٨)، ١٢١-١٧٨.

كيرك وكالفانت: **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٨٨.

ماجدة راغب محمد بلال(١٩٩٣): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق.

مارتن هنلي وروبرتا رامزي وروبرت ألجوزين: **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(١٨)، تعريب: جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

مارزانو وآخرون(١٩٩٧): **أبعاد التفكير إطار للمناهج والتعليم**، محرر في فيصل يونس قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي، ٩٢- ١٠٢، القاهرة: دار النهضة العربية.

مجدي عبد الكريم حبيب(١٩٩٦): **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجية**، ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عبد الكريم حبيب(٢٠٠٣): **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٣): **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محسن محمود عبد النبي(١٩٩١): برنامج مقترح في قصص الأطفال وقياس مدى فعاليته في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمد جهاد جمل(٢٠٠١): **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

محمد خليفة بركات(١٩٩٤): **علم النفس التعليمي**، الجزء الأول: الدوافع، والنمو، والتعلم، ط٤، الكويت: دار القلم.

محمد رشدي محمد(١٩٩٣): بناء برنامج لتنمية النمو المتكامل من أنماط التعلم والتفكير وقياس أثره على العمليات العقلية والمهارات المعرفية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد رياض أحمد عبد الحليم(١٩٩١): أسلوب المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

محمد صلاح الدين مجاور(١٩٨٨): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد صلاح الدين مجاور(٢٠٠٠): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد عبد الرحيم عدس(١٩٩٦): **المدرسة وتعليم التفكير**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبيد محمد عبيد(١٩٩٦): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد علي كامل(٢٠٠٣): **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، ط١، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

محمود رشدي خاطر وآخرون(١٩٨٦): **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور(٢٠٠٣): **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود محمد غانم(١٩٩٥): **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مراد علي عيسى سعد(٢٠٠٥): **الضعف في القراءة وأساليب التعلم(النظرية- والبحوث- والتدريبات- والاختبارات)**، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

مصطفى محمد حسن (١٩٩٧): تأثير العوامل البيئية على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

مصطفى محمد كامل(١٩٨٨): علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد التاسع، ١١٢-٢٥٠.

مصطفى محمد كامل (١٩٩٩): **مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم)**، ط٢، القاهرة، توزيع مكتبو الأنجلو المصرية.

مصطفى محمد كامل(٢٠٠٥): **قائمة ملاحظة سلوك الطفل(راسل كاسيل)**، ط٨، القاهرة: توزيع مكتبة الأنجلو المصرية.

منال علي محمد الخولي(٢٠٠١): أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات والاستعداد اللفظي على فهم المقروء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية- قسم التربية، جامعة الأزهر.

نادية هايل السرور(٢٠٠٥): **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، الأردن: دار وائل للنشر.

نايفة قطامي(٢٠٠١): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**.ط١: القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وخالد عبد الكريم بسندي(٢٠٠٣): **مهارات في اللغة والتفكير**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير (٢٠٠٠): **بطء التعلم وصعوباته**، ط١، عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

نصرة محمد عبد المجيد جلجل(١٩٩٣): تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة طنطا. في نصرة محمد عبد المجيد جلجل(٢٠٠٥): **العسر القرائي(الدسلكسيا): التشخيص والعلاج**، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

هدى برادة وفاروق صادق ومحمود عبد القادر(١٩٧٤): اختبار دار الكتب للقراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية(١٩٧٠-١٩٧٣). في: **بحوث ودراسات**- مجموعة تقارير بحثية منشورة تحت عنوان الأطفال يقرأون، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، ٢٧-١١٢.

هويدا سعيد عبد الحميد(٢٠٠٤): فعالية وسائط متعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

ياسر الحيلواني(٢٠٠٣): **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

يعقوب موسى علي(١٩٩٦): التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يوسف قطامي(١٩٩٠): **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، الأردن، عمان: الأهلية للنشر.

ثانيًا: القصص العربية:

إبراهيم عزوز(ب. د. ت): **قصص الأطفال(١)**، سلسلة مكتبة سمير للأطفال من السابعة إلى الحادية عشرة، القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة.

آريت فايز تادرس(٢٠٠١): **ياسمينة والخروف الصغير**، مغامرات ياسمينة، ترجمة آمال لويس، القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

عبد المنعم جبر عيسى(٢٠٠٣): **العصفورة والثعبان**، سلسلة روضة الطفل(٢٩)، ط٤، القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

كمال الدين حسين(٢٠٠١): **مدخل في قصص وحكايات الأطفال**، جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال.

يعقوب الشاروني(١٩٩٣): **ظل الحمار**، سلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب(١١٤)، القاهرة: دار الكتاب المصري.

يعقوب الشاروني(١٩٩٨): **ألف حكاية وحكاية**، المجلد الخامس، القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Almanza, Tina (1997): ***The Effects of the D.R.T, and Cooperative Learning Strategies on Reading Comprehension***, Theses Masters, Kean College of New Jersey.

Armbruster, B. & Osborn, J. (2003): ***Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read.*** Second Edition, C. Ralph Adler, RMC Research Corporation.

Bakken, J. P.& Whedon, C. K. (2002): Teaching Text Structure to Reading Comprehension, ***Intervention In School And Clinic***, Vol. 37, No. 4, PP. 229-233.

Barker, C. L. (1987): The Relationship Between K-ABC Factors and Woodcock-Johnson achievement for Reading Disabled Children. ***Dissertation Abstract International,*** Vol. 48, No. 5.

Batshaw, M. L. (1997): ***Children with Disabilities***, Fourth Edition Baltimore.London.Toronto. Sydney.

Bee, H. (1995): ***The Developing Child,*** Seventh Edition: Copyright Harper Collins College Publishers.

Bowman, Leigh. A.; Carpenter, Jan & Paone, Rose Ann (1998): Using Graphic Organizers Cooperative Learning Groups, and Higher Order Thinking Skills to Improving Reading Comprehension, Theses, Saint Xavier University Filed- Based Masters Program, Chicago, Illinois, ***Eric .ED 420 842.***

Bradley, R.; Danielson, L. & Hallahan, D. (2002): ***Identification of Learning Disabilities: Research to Practice***, Publishers Mahwah, New Jersey, London.

Brailsford, Anne; Fern Snart, M. & Das, J. P. (1984): Strategy Training and Reading Comprehension, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 17, No. 5, p p. 287-290.

Bushman, John. H.& Bushman, Kay Parks (1994): ***Teaching English Creatively.*** Second Edition. Publisher Spring Field. Illinois, USA.

Chan, L. K. S. & Dally. K. (2001): Learning Disabilities and Literacy &Numeracy Development. ***Journal of Leaning Disabilities***, Vol. 6, No. 1, pp. 12-17.

Connell, M. F. O. (2005): ***Effect of Presentation Modality on Learning and Memory Performance in Children with Specific Learning Disabilities in the Area of Language.*** the degree of Masters, Miami University Oxford, Ohio.

Conter, R. & Andrews, J. (1993): Social Skills in the Context of Learning Disability Definition: Reply to Geshan and Elliott and Directions for the Future, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 26, No. 2, PP. 146-153.

Covington, M. V. (1998): ***the Will to Learn a Guide for Motivating Young People,*** Cambridge University press.

Cramer, C.; Fate, J. & Lueders, K. (2001): Improving Reading Achievement Through The Implementation Of Reading Strategies. The degree of masters, saint Xavier university, Chicago, Illinois. ***Dissertation /Theses, Ed 454 503, Cs 014 424.***

Davidson, N. & Worsham, T. (1992): ***Enhancing Thinking Through Cooperative Learning.*** Teachers College Columbia University, New York and London.

De Bono, E. (1985): ***Six Thinking Hats***, Little, Brown and Company, Boston – Toronto.

De Bono, E. (1992): ***Teach Your Child How To Think***, Penguin Books, England.

De Bono, E. (1994): ***Thinking Course*** (3 rd Ed), New York: Fact son file, Inc.

Defoe, M. C. (1999): ***Using Directed Reading Thinking Activity Strategies To Teach Students Reading Comprehension Skills in Middle Grades Language Arts***, Dissertations /Theses, The Degree of Doctor of Education, Nova Southeastern University, Ed 432 011.

Dobbs, O. (2003): Using Reading Strategies To Reduce the Failure Rate in the Content Area, Subject: Social Studies, Grade Level: 6-7-8, ***Eric, Ed 479 208, Cs 512 389.*** pp. 1-41.

Dyson, L. (1996): The Experience of Family Functioning and Sibling Self Concept, ***journal of learning disabilities***, Vol 22, No. 3, PP. 280-286.

Gervase, Sara J. (2005): Reading Mastery: ***A Descriptive Study Of Teachers Attitudes And Perceptions Towards Direct Instruction.*** the Degree of Master Of Education. the Graduate College of Bowling Green.

Gonzalez, Margarita (1993): Developing Critical Thinking Skills Through Microteaching for Spanish- Speaking Students with Learning Disabilities in a Western Massachusetts Urban School District, ***Dissertation Abstracts International.*** Vol. 54, No. (02), p. 443, AAt 9316654.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1990): ***Educational Psychology***, A Realistic Approach: Longman, New York& London.

Goulas, Marilyn. F. (1982): A Diagnostic Study of the Prevalence of Learning Disabilities Detected in Randomly Selected Referrals to Jefferson County Probation Services, Jefferson County Texas, ***Dissertation Abstracts International.*** Vol. 43, No. 6, pp. 19-26.

Graham, Larraine& Wong, Bernice, Y. L. (1993): Comparing Two Modes of Teaching A Question-Answering Strategy for Enhancing Reading

Comprehension: Didactic and Self-Instructional Training, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 26, No. 4, pp. 270-279.

Hallahan, D. & Mock, D. (2003): ***A Brief History of the Field of Learning Disabilities***, in: Swanson, H.Lee; Harris, Karen R& Graham, Steve(2003): ***Handbook of Learning Disabilities***. The Guilford Press, New York, London.

Hammill, D. (1990): On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 23, No. 2, PP. 74-83.

Henley, M.; Ramsey, R. S. & Algozzine, R. F. (1999): ***Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities,*** Third Edition: Allyn and Bacon, Boston-London –Toronto – Sydney -Tokyo-Singapore.

Herr, C. M. & Bateman, B. (2003): ***Learning Disabilities and the Law,*** in: Swanson, H. Lee; Harris, Karen. R. & Graham, Steve(2003***): Handbook of Learning Disabilities.*** The Guilford Press, New York, London.

Higgins, E. L. & Raskind, M. H. (2004): Speech Recognition- based and Automaticity Programs to Help Students With Severe Reading and Spelling Problems, ***Journal of Annals of Dyslexia***, Baltimore: Vol. 54, Iss 2, pp. 365-383.

Hooper, Stephen. R. & Hynd, George. W. (1986): Performance of Normal and Dyslexic Readers on the Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) A Discriminant Analysis, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 19, No. 4, pp. 206-210.

Householter, Inez& Schrock, Geraldine(1997): ***Improving Higher Order Thinking Skills of Students***, Dissertations/Theses Masters, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. Ed 411 953.

Johnson-Glenberg, Mina(2000): Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies, ***Journal of Education Psychology***, Vol. 92, No. 4, PP. 772- 782.

Kamhi, A. B. & Catts, H. W. (1995): ***The Language Basis of Reading: Implications for Classifications and Treatment of Children with Reading Disabilities***. In: Butler, Katharine& Silliman, Elaine(2002): ***Speaking, Reading, and Writing in Children with Language Learning Disabilities.*** Lawrence Erlbaum Associalates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.

Kirk, S. & Kirk, W. D. (1983): On Defining Learning Disabilities. ***Journal of Leaning Disabilities***, Vol. 16, No. 1, pp. 20-21.

Kuder, J. S. (1991): Language Abilities and Progress in A Direct Instruction Reading Program for Students With Learning Disabilities, ***Journal of Learning Disabilities,*** Vol. 24, No. 2, pp. 124-127.

Lahey, B. (1986): ***Psychology An Introduction***, Second Edition: Wm.C.Brown Publishers Dubuque. Iowa.

Laing, Sandra. P. & Kamhi, Alan. G. (2003): The Use of Think- Aloud Protocols to Compare Inferencing Abilities in Average and Below- Average Readers, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 35, No. 5, pp. 436-447.

Landstrom, C. (1995): Empower The Child with Learning Difficulties to Think Met Cognitively. ***Journal of Remedial Education***, Vol. 27, No. 2, pp. 28-32.

Lemisch, Adam Scott (1998): The Effectiveness of Asocial Cognitive Problem Solving Program for Children Who Have A Learning Disability (Inclusion, Reading Disability), Theses Ph. D., Temple University, ***Dissertation Abstracts International***. Vol. 59, No. (03), pp. 7-24.

Lerner, J. (2000): ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies***. Houghton Mifflin Company: Boston, New York.

Maglen, F. (1995): Reading Difficulties, Language/Thinking& The Failure Syndrome, ***Australian Journal of Remedial Education*** Vol. 27, No. 1, pp. 28-32.

Mangal, S. K. (2002): ***Advanced Educational Psychology***, Second Edition: Prentice Hall of India Private Limited New Delhi.

Mastropieri, Margo; Scruggs, Thomas. H.; Hamilton, Sarah. L.; Wolfe, S.; Whedon, C. & Canevaro, Ana (1996): Promoting Thinking Skills of Student with Learning Disabilities: Effects on Recall and Comprehension of Expository Prose, ***Journal Exceptionality***, Vol. 6, No. 1, pp. 53-57.

Mc Ginnis, D. J. & Smith, D. E. (1982): ***Analyzing and Treating Reading Problems***, New York, Macmillan Publishing Co, Inc.

McLaughlin, James. A. & Netick, Anne (1983): Defining Learning Disabilities: A New and Cooperative Direction. ***Journal of Leaning Disabilities***, Vol. 16, No.1, pp. 21-23.

McNamara, B. E. *(1998)*: ***Learning Disabilities: Appropriate Practices for a Diverse Population***. State University OF New York Press.

McShane, S. (2005): ***Applying Research in Reading Instruction for Adults First Steps for Teachers***. The National Institute for Literacy, Washington.

Murphey, Windham. J. (1986): The Relationship Between Five Measures of Reading Comprehension used in Determining Eligibility for Specific Learning Disabilities (Woodcock- Johnson, Psycho- Educational Battery, Peabody Individual Achievement Test, Reading Comprehension, Diagnostic, Kaufman Assessment), ***Dissertation Abstracts International***. Vol. 47, No: (04), pp. 12-83-A.

Newby, Robert. F.; Caldwell, Joanne & Recht, Donna. R. (1989): Improving the Reading Comprehension of Children with Dysphonetic and Dyseidetic Dyslexia Using Story Grammar, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 22, No. 6, pp. 373-380.

Patterson, Retie. Y. (1992): Implementing an Integrated Approach to Reading to Develop Critical Thinking Skills among a Group of First Graders, Dissertation Theses Masters, Nova University. ***Eric. Ed 348 659.***

Rankhorn, B., England, G., Collins, S. M., Lockavitch, J. F. & Algozzine, B. (1998): Effects of the Failure Free Reading Program on Students Severe Reading Disabilities, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 31, No. 3, pp. 307-312.

Rashotte, Carol. A.; Macphee, Kay & Torgesen, Joseph. K. (2001): The Effectiveness of A Group Reading Instruction Program With Poor Readers In Multiple Grades, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 24, No. 2, pp. 1-15.

Robertson, S. L. (1999): ***Types of Thinking,*** Routledge, London and New York.

Rose, Terry. L. (1986): Effects of Illustrations on Reading Comprehension of Learning Disabled Students, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 19, No. 9, pp. 542-544.

Rottman, Theresa. R. & Cross, David. R. (1990): Using Informed Strategies for Learning to Enhance the Reading and Thinking Skills Children with Learning Disabilities, ***Journal of Learning Disabilities,*** Vol. 23, No. 5, pp. 270-278.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. (1993): Special Education for the Twenty Learning Strategies and Thinking Skills, ***Journal of Learning Disabilities,*** Vol. 26, No. 6, pp. 393-398.

Sdorow, L. M. & Rickabaugh, C. A. (2002): ***Psychology Fifth Edition***: Boston Burr Ridge, IL Dubuque, IA Madison, WL New York, San Francisco.

Sharp, P. & Ashby, D. (2002): ***Improving Student Comprehension Skills Through Instructional Strategies***. The degree of Master, saint Xavier university, Chicago, Illinois. Dissertation/Theses, Ed 468 240, Cs 511 202.

Smith, Donna Carroll (2004): ***Substance Use Attitudes And Behaviors Of Students With Learning Disabilities***. the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.

Smith, R.C. (1983): ***learning disabilities: the interaction of Learners, Tasks and setting***, Boston Little, Brown and Company.

Smothers, Cooper. B. (1985): The Effects of Using the Differentiated Basic Skills Curriculum on First Grades Students Academic Achievement and Selected Thinking Skills (Reading Comprehension, Mathematics, Sequencing, Classifications, Active Participation), Theses ED. D. Memphis State University, ***Dissertation Abstracts International***. Vol. 47, No. (08), pp. 21-33-A..

Snider, Richard C(2002): ***The Effectiveness of Oral Expression through the use of Continuous Speech Recognition Technology in Supporting the Written Composition of Postsecondary Students with Learning Disabilities***.

The Degree of Doctor Of Philosophy In Curriculum and Instruction. Blacksburg, Virginia.

Steenken, E. M. (2000): ***Having a Learning Disability: Its Effect on the Academic Decisions of College Students***. The Degree of Doctor Of Philosophy In Curriculum and Instruction. Blacksburg, Virginia.

Sternberg, R. J. (1986): ***Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills***. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.

Sternberg, R. J. & Swerling, L. S. (1999): ***Perspectives On Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual***. West view Press. A Member of the Perseus Books Group.

Sternberg, R. J. : ***Instrumental and Componential Approaches to the Nature and Training of Intelligence.***(pp. 215-243). In: Susan, C. F., Segal, J. W. &Glaser, R. (1985): ***Thinking and Learning Skills***: Research and Open Questions. Lawrence Erlbaum Associates. publishers Hillsdale, New Jersey, London.

Thompson; Lewis, K.; Taymans& Juliana (1994): Development of A Reading Strategies Program: Bridging the Gaps Among Decoding, Literature, and Thinking skills, ***Intervention in School & Clinic***, Vol. 30, issue 1.

Tillman, McCollum. M. (1986): The Effectiveness of Feuerstein, s Instrumental Enrichment Program in Teaching Thinking Skills to Learning Disabled Adolescents, Theses. Ph. D., ***Dissertation Abstracts International***. Vol. 48, No. (02), pp. 3-49.

Turner, J. (1977***): Psychology For the Classroom***: Methuen, London.

Tyahur, P. M. E. (2004): ***Changing Diversity In The Composition Classroom***, Theses Ph. D., Miami University, Oxford, Ohio.

Wagner, Megan. M. (2006): ***Inferencing Skills Of Third, Fourth And Fifth Grade Students***. The Degree of Masters of Arts Department of Speech Pathology & Audio logy, Miami University Oxford, Ohio.

Watson, M. M. (1986): Learning Disabilities, Language Learning Disabled, and Normal Children's Referential Communication Skill Ability and Its Relationship to Hierarchical Classification Skills, Theses Ph. D. ***Dissertation Abstracts International***. Vol. 47, No. (08), pp. 21-33.

Wilder, A.& Williams, J. P. (2001): Students With Severe Learning Disabilities Can Learn Higher Order Comprehension Skills, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. 93, No. 2, pp. 268-277.

الملاحق



معهد الدراسات التربوية

قسم علم النفس التربوي

اختبار مهارات التفكير

إعداد الباحث

حسن أديب عماد

إشراف

أ.د.رجاء محمود أبو علام

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

أ.د. نادية محمود شريف

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

وعميد كلية رياض الأطفال(سابقا)

جامعة القاهرة

د. منى حسن السيد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

الملحق رقم(١)

الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد /

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإعداد رسالة دكتوراه بعنوان: " أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي".

وقد استدعى ذلك القيام بإعداد اختبار لمهارات التفكير موضوع الدراسة(التصنيف – الترتيب – صياغة الأفكار – العلاقات والأنماط – الاستنتاج) ليناسب أطفال الصف الرابع الابتدائي.

وفيما يلي تحديد أبعاد الاختبار، والتعريف الإجرائي لكل بعد:

١- **التصنيف:** هو تجميع الأشياء على أساس الخصائص المشتركة فيما بينها، من خلال تناول الطفل للأشياء المتكافئة أو المتشابهة ووضعها في فئات معينة، وتنقسم هذه المهارة إلى مهارات فرعية هي: التشابه، والاختلاف، والمقارنة.

٢- **الترتيب:** أن يختزن الطفل بعض المفاهيم مرتبة حسب حجمها أو طولها أو ارتفاعها أو عمرها أو غير ذلك من الخصائص.

٣- **الاستنتاج:** هو القدرة على استخلاص النتائج، وخصوصًا عند البحث عن حلول للمشكلات.

٤- **العلاقات والأنماط:** وتشمل التعرف على علاقات التناظر، العلاقات بين مفاهيم الألفاظ ومعانيها(الترادف والتضاد).

٥- **صياغة الأفكار:** الفكرة هي المعلومة التي يدور حولها الموضوع، وتعتبر عنوانًا أو ملخصًا للموضوع. وتتطلب صياغة الفكرة السلاسة؛ في عرضها، والوضوح في التعبير عن مضمونها، ومراعاة التسلسل في فقراتها، ومراعاة أدوات الربط بين جملها، والانتقال من السؤال إلى الجواب.

ويأمل الباحث في معاونة سيادتكم، وإبداء الرأي حول " استمارة الحكم على الاختبار" وتتضـــمن النقاط التالية " إبداء الرأي فيها " بـــ(نعم) أو(لا) وهي:-

١- تعليمات الاختبار دقيقة وواضحة.

٢- قياس السؤال للمهارة الفرعية التي وضع لقياسها.

٣- صياغة المفردات دقيقة وملائمة للأطفال عينة الدراسة.

٤- صحة السؤال من الناحية العلمية.

٥- صحة السؤال من الناحية اللغوية.

٦- كفاية عدد الأسئلة التي تقيس كل مهارة.

٧- صلاحية الاختبار للتطبيق.

كما يأمل الباحث من سيادتكم كتابة ما ترونه من مقترحات أو تعديلات أخرى علـــى مفـــردات الاختبار.

ونشكر لكم حسن تعاونكم،،،

الباحث

حسن أديب عماد

اختبار مهارات التفكير

تعليمات عامة

هذا الاختبار وضع من أجل التعرف على مستوى تفكيرك والمطلوب منــك عزيــزي التلميــذ وعزيزتي التلميذة ما يلي:-

- من فضلك اقرأ التعليمات التالية قبل أن تبدأ الإجابة(يوضحها الباحث).
- اكتب اسمك في ورقة الأسئلة، فصلك، مدرستك، تاريخ الميلاد، تــاريخ تطبيــق الاختبــار، الجنس.
- يتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية، ويقيس كل اختبار فرعي مهارة مــن مهــارات التفكير.
- لكل اختبار فرعي تعليمات خاصة، مثال توضيحي، كيفية الإجابة.
- اقرأ التعليمات الخاصة لكل اختبار فرعي قراءة جيدة.
- لا تبدأ في الإجابة إلا بعد فهم الأمثلة التوضيحية المحلولة فهماً جيداً.
- يفضل أن لا تترك أي سؤال بدون إجابة.
- يفضل أن تلتزم بالزمن المحدد لكل اختبار.
- لا تبدأ في الإجابة قبل أن يؤذن لك.

أولاً: اختبار التصنيف

الاسم:...................................... الجنس(ذكر/أنثى):...........................

تاريخ الميلاد:................................

المدرسة: .... الفرقة الدراسية: ....

تاريخ التطبيق: ....

التعليمات:

عزيزي التلميذ.......

- يتكون هذا الاختبار من ٥ أسئلة رئيسية، ويتكون كل سؤال من مجموعة من الكلمات والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات بعناية ثم تضع كل كلمة في مكانها المناسب في الجدول كما في المثال المحلول.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح تماماً ما تريد تغييره.
- اقرأ المثال المحلول بكل سؤال جيداً لتعرف كيفية الإجابة على كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول:- ضع كل كلمة من الكلمات التالية في الجـدول المناسب كما في المثال النموذج:

الكلمـــات: مدرسة- شرب- ولد- يلعب- حديقــة - ذهب- خالد- قرأ -كرسي- قفز- ينام- أحمد.

م	الفعل	الاسم
	شرب	مدرسة
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

السؤال الثاني: - ضع كل كلمة من الكلمات التالية في الجدول المناسب كما في المثال النموذج:

الكلمات: - بطة- نملة- غراب- عصفور- نحلة- ببغاء- فراشـــة- صرصـــور- نســـر- ذبابـــة- عقرب- حمامة

م	حشرة	طائر
	نملة	بطة
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

السؤال الثالث: – ضع كل كلمة من الكلمات التالية في الجدول المناسب كما في المثال النموذج:

الكلمات: موز– سبانخ– جزر– تين– عنب– طماطم– مشمش– بقدونس– مانجو– بطاطس– بازلاء(بسلة)– خوخ.

م	فاكهة	خضروات
	موز	سبانخ
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

السؤال الرابع: – ضع كل كلمة من الكلمات التالية في الجدول المناسب كما في المثال النموذج:

الكلمات: – معلم– أطفال– مساجد– الأسرة– حقيبة– أسواق– نصائح– محافظة– تاجر– أدوية– بستان– أشجار.

م	مفرد	جمع
	معلم	أطفال
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

السؤال الخامس: لديك قائمة من الكلمات موضوعة في جـدول والمطلـوب منـك اختيـار الكلمـة الغريبة(المختلفة) عن باقي الكلمات في كل سطر كما في المثال النموذج:-

(تفاح- سيارة- قطار- شاحنة) الكلمة المختلفة هي: تفاح

م	الكلمات				الكلمة المختلفة
	تفاح	سيارة	قطار	شاحنة	تفاح
١	ملعقة	سكينة	غسالة	شوكة	
٢	قبعة	جوانتي	حذاء	قلم	
٣	عدس	فول	فأر	حمص	
٤	فرحان	مسرور	سعيد	حزين	
٥	مربع	مستطيل	مثلث	فرشاة أسنان	

ثانياً اختبار الترتيب

الاسم:.. الجنس(ذكر/أنثى):...........................

تاريخ الميلاد:...................................

المدرسة: .... الفرقة الدراسية: ....

تاريخ التطبيق: ....

التعليمات:

عزيزي التلميذ.......

- يتكون هذا الاختبار من ٥ أسئلة رئيسية، ويتكون كل سؤال مـن مجموعـة مـن الكلمـات أو الأعداد والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات أو الأعداد بعناية ثم تجيب على كل سؤال كما في المثال المحلول.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح تماماً ما تريد تغييره.
- اقرأ المثال المحلول بكل سؤال جيداً لتعرف كيفية الإجابة على كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول: رتب كل كلمة من الكلمات التالية حسب الحجم من الأكبر إلى الأصغر كما في المثال النموذج:-

سنتمتر- كيلو متر- متر- مليمتر

الجواب: كيلو متر- متر- سنتمتر- مليمتر

١- طائر- سرب- جناح- ريشة

....

٢- حديقة- ورقة- فرع- شجرة

....

٣- زاوية منعكسة- زاوية قائمة- زاوية حادة- زاوية منفرجة

....

٤- رضيع- طفل- والد- جد

....

٥- الأسرة- قرية- مدينة- حي

....

السؤال الثاني: رتب كل كلمة من الكلمات التالية حسب الحدوث من الأول إلى الأخير كما في المثال النموذج:

يقص- يخط- يقيس- يلبس

الجواب: يقيس- يقص- يخيط- يلبس

١- العصر- الظهر- الفجر- المغرب

....

٢- صيف- شتاء- ربيع- خريف

....

٣- تدمير- سيول- مطر- سحب

....

٤- فبراير- يناير- أبريل- مارس

....

٥- رمضان- شعبان- رجب- شوال

....

السؤال الثالث: رتب الأعداد التالية تصاعدياً(من الأصغر إلى الأكبر) كما في المثال النموذج:

٨١٥- ٨٥٧- ٨٢٠- ٨٠٦

الجواب: ٨٠٦- ٨١٥- ٨٢٠- ٨٥٧

١) ٣١٦- ٢٣٠- ٢٩٧- ٢٤٥

....

٢) ١٦٠- ٩٥- ٨١٠- ٤٨٠

....

٣) ٦١٨- ٨٠٦- ١٦٨- ٦٠٨

....

٤) ٦١٧٥- ٦٢٠٠- ٦١٠٠- ٦٢٢٠

....

٥) ٩٧١٥- ٩٦١٥- ٩٧١١- ٩٢١٠

....

السؤال الرابع: رتب الأعداد التالية تنازلياً(من الأكبر إلى الأصغر) كما في المثال النموذج:

٨٧- ٤٧- ٧٧- ١٧

الجواب: ٨٧- ٧٧- ٤٧- ١٧

١) ١٣٠- ١٦٠- ١٤٥- ١٨٠

....

٢) ٦١٥- ١١٥- ٢١٥- ٨١٥

....

٣) ٩٨٠- ٩٤٧- ٩٩٩- ٩٠٠

....

٤) ١٣٠٠- ١٨٠٠- ١٢٥٠- ١٤٠٠

....

٥) ٨٧١٢- ٨٦١٢- ٨٥١٠- ٨٤٠٠

....

السؤال الخامس: رتب الكلمات التالية لتكوين خمس جمل مفيدة:

مثال توضيحي: (الدب- أليف- حيوان- غير)

الإجابة: الدب حيوان غير أليف.

١) أن- نشارك- يجب- جميعاً- بلادنا- خدمة- في

....

٢) الفلاح- الثمار- من- يجني- الشجر

....

٣) أقاربي- الأعياد- في- أطفالهم- أزور- مع- وألعب

....

٤) المدرسة- التلميذ- إلى- ذهب

....

٥) الصفات- والأمانة- من- الحميدة- يجب- أن- الصدق- التي- بها- نتحلى

....

اختبار الاستنتاج

الاسم:... الجنس(ذكر/أنثى):..........................

تاريخ الميلاد:.................................

المدرسة: .... الفرقة الدراسية: ....

تاريخ التطبيق: ....

التعليمات:

عزيزي التلميذ.......

- يتكون هذا الاختبار من سؤالين، ويتكون كل سؤال من مجموعة من الكلمات أو العبارات والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات أو العبارات بعناية ثم تجيب على كل سؤال كما في المثال المحلول.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح تماماً ما تريد تغييره.
- اقرأ المثال المحلول بكل سؤال جيداً لتعرف كيفية الإجابة على كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول: في كل سطر من السطور التالية مجموعة من الكلمات، والمطلوب منك قراءة هذه الكلمات بشكل دقيق وملئ الفراغ، وذلك كما في المثال النموذج:-

مثال: أ- برد: درب ب- نفس: سفن ج- لحن: ....

الجواب: نحل

١) أ- دعس: سعد ب- حلب: بلح ج- بدأ: ....

٢) أ- مسح: حسم ب- رحب: بحر ج- قلق: ....

٣) أ- قلم: قلمان ب- فلاح: فلاحان ج- تلميذ: ....

٤) أ- سعيد: حزين ب- نجاح: رسوب ج- ظلام: ....

٥) أ- ولد: بنت ب- ديك: دجاجة ج- رجل: ....

٦) أ- كتب: يكتب ب- شرب: يشرب ج- ذهب: ....

٧) أ- قوي: متين ب- فرحان: مسرور ج- بخيل: ....

٨) أ- يقفز: قفز ب- يلعب: لعب ج- يقرأ: ....

٩) أ- طفل: أطفال ب- شجرة: أشجار ج- غصن: ....

١٠) أ- أعلام: علم ب- كتب: كتاب ج- ملاعب: ....

السؤال الثاني:-

يبدأ كل بند من البنود التالية بتقدير لحقائق أو معلومات عليك أن تعتبرها صادقة، يليها استنتاج مقترح، والمطلوب منك أن تفحص الاستنتاج المقترح بدقة ثم تضع علامة (√) في (......) إذا كان الاستنتاج صحيح، أو علامة X في (......) إذا كان الاستنتاج خطأ، فإذا كان الاستنتاج خطأ فأعد كتابة أو صياغة الاستنتاج الذي توصلت إليه في السطر التالي للعبارة(.......................).

مثال(١): أوضحت الدراسات أن مرض البلهارسيا يصيب الأشخاص الذين ينزلون الترع للاستحمام أو يشربون أو يستعملون مياهها، فإذا علمت أن كمال مصاب بالبلهارسيا

فإن: كمال قد استحم أو شرب أو استعمل مياه الترعة. (√)

مثال(٢): إذا لم يحصن الطفل ضد شلل الأطفال فإنه يصاب بالمرض، إذا علمت أن أحمد حصن ضد هذا المرض.

فإن: أحمد سيصاب بهذا المرض. (X)

الاستنتاج الصحيح: أحمد لن يصاب بهذا المرض.

١) إذا تقدمت الزراعة والصناعة في مصر، فإن التجارة سوف تتقدم، فإذا علمت أن التجارة متقدمة في مصر.

فإن: الزراعة والصناعة في مصر ليستا متقدمتين. (......)

....

٢) عندما تشرق الشمس فهي تملأ الدنيا نوراً وتجعل جميع الناس يشعرون بالدفء، فإذا علمت أن الجو مضيئاً وحاراً.

فإن: عند شروق الشمس يصبح الجو مضيئاً وحاراً. (......)

....

٣) إذا حصل جابر على درجة مرتفعة في مادة القراءة وكان الأول على فصله فإنه سيفوز بالجائزة، فإذا علمت أن جابر قد حصل على درجة مرتفعة ولم يحصل على الجائزة.

فإن: جابر كان الأول على فصله. (......)

....

٤) إذا كان عصام يلبس دائماً ملابس ثقيلة داكنة عندما يكون الجو بارداً، أما إذا كان الجو حاراً فإنه يلبس دائماً ملابس خفيفة زاهية، فإذا علمت أن عصام يلبس هذا اليوم ملابس ثقيلة وداكنة.

فإن: الجو في هذا اليوم حار. (......)

....

٥) إذا علمت أن الإصابة بالحصبة مرة واحدة تكفي لإعطاء الجسم مناعة طول حياته، فإذا كان خالد قد أصيب بالحصبة وهو صغير.

فإن: خالد لا يمكن أن يصاب بالحصبة مرة أخرى. (......)

....

٦) إذا علمت أن الأستاذ سعد استخدم طريقة مختلفة نوعا ما في تدريس القراءة عن الطريقة التي استخدمها الأستاذ محمود، فإذا حصل تلاميذ الأستاذ سعد على درجات تزيد عن الدرجات التي حصل عليها تلاميذ الأستاذ محمود.

فإن: طريقة الأستاذ سعد في تدريس القراءة أفضل من طريقة الأستاذ محمود. (......)

....

٧) إذا كسب فريق الأهلي لكرة القدم فريق الزمالك لكرة القدم في هذه المباراة فإن الأهلي سيحصل على بطولة الدوري، فإذا علمت أن الأهلي لم يحصل على بطولة الدوري.

فإن: الأهلي كسب هذه المباراة. (......)

....

٨) إذا كان جميع لاعبوا كرة السلة طويلي القامة، فإذا علمت أن أيمن لاعب كرة سلة.

فإن: أيمن طويل القامة. (......)

....

٩) حوادث السيارات تقع في الطرق السريعة بعد الظلام أكثر مما تحدث أثناء ساعات النهار، فإذا علمت أن الظلام يسبب حوادث كثيرة.

فإن: حوادث السيارات تقل في النهار. (......)

....

١٠) كان في نيتنا أن نأكل اليوم أرزاً ساخناً، أو جوافةً، أو برتقالا، أو شيكولاته، ولكننا علمنا أنه لا يوجد فاكهة، كما أنه ليس عندنا وقود.

فإن: سنأكل اليوم بطيخ. (......)

....

اختبار العلاقات والأنماط

الاسم:.. الجنس(ذكر/أنثى):...........................

تاريخ الميلاد:....................................

المدرسة: .... الفرقة الدراسية: ....

تاريخ التطبيق: ....

التعليمات:

عزيزي التلميذ.......

- يتكون هذا الاختبار من ٣ أسئلة، والمطلوب منك أن تقرأ كل سؤال وتعليماته بتمعن وفهمه جيداً ثم تجيب على كل سؤال كما في المثال المحلول.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح تماماً ما تريد تغييره.
- اقرأ المثال المحلول بكل سؤال جيداً لتعرف كيفية الإجابة على كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول:-

أمامك في أول كل سطر على اليمين" كلمـــة" وأمامها "أربـــع كلمـــات" تحت الحـــروف(أ، ب، ج، د)، اختر الكلمة التي تعاكس أو تضاد في معناها الكلمة الأساسية المذكورة فـــي أول كـــل ســـطر وضعها أو ضع الحرف الموضوعة تحته في المكان المناسب في الجدول.

مثال توضيحي: أ ب ج د

ضار (نافع- جميل- مسكين- نائم)

الحل الصحيح : نافع أو أ

م	الكلمة الأساسية	أ	ب	ج	د	الكلمة المعاكسة(المتضادة)
	ضار	نافع	جميل	مسكين	نائم	نافع أو أ
١	صادق	كريم	كاذب	أمين	قذر	
٢	ضعيف	قوي	هزيل	رخيص	حزين	
٣	صديق	زميل	صاحب	عدو	حقد	
٤	جديد	حديث	قديم	قليل	نظيف	
٥	واسع	مرتفع	طويل	ضيق	مغلق	
٦	سريع	غني	بطيء	تعبان	سعيد	
٧	ذكي	جاهل	غبي	فطين	وفي	
٨	نهار	عصر	ظهر	صبح	ليل	
٩	فوق	أمام	خلف	تحت	يسار	
١٠	نشيط	كسول	بدين	نحيف	عاقل	

السؤال الثاني:-

أمامك في أول كل سطر على اليمين" كلمــة" وأمامها "أربــع كلمــات" تحت الحــروف(أ، ب، ج، د)، اختر الكلمة التي ترادف في معناها الكلمة الأساسية المذكورة في أول كل سطر أو تكون قريبة من معناها وضعها أو ضع الحرف الموضوعة تحته في المكان المناسب في الجدول.

مثال توضيحي: أ ب ج د

دار (بستان جامعة منزل مكتبة)

الحل الصحيح: منزل أو ج

م	الكلمة الأساسية	أ	ب	ج	د	الكلمة المرادفة(أو القريبة)
	دار	بستان	جامعة	منزل	مكتبة	منزل أو ج
١	المتين	الوفير	الشجاع	القوي	الكثير	
٢	يركض	يقف	يمشي	يجري	يقفز	
٣	نافع	مفيد	ضار	فارغ	نادر	
٤	مودة	حقد	محبة	خصام	فراق	
٥	جندي	ممثل	مقاتل	فنان	ميكانيكي	
٦	نافذة	باب	جدار	شباك	مائدة	
٧	شقيق	والد	والدة	أخ	صديق	
٨	يكبر	يأكل	ينمو	يشرب	يتألم	
٩	جميل	هزيل	قبيح	سهل	رائع	
١٠	السرور	الغش	الفرح	الكره	الخيانة	

السؤال الثالث:-

عزيزي الطفل اقرأ الجمل التالية ثم أكمل الجملة بالكلمة المناسبة أو ضع الحرف الموجود أمـــام الكلمة(أ- ب- ج- د- هـ) في المكان المحدد(.............).

أمثلة توضيحية:

* أن الحلوى بالنسبة للسكر مثل الحامض بالنسب للـ.........ج......

(أ) سكر نبات (ب) برقوق (ج) ليمون (د) شوكة (هـ) خس

الإجابة الصحيحة هي: الليمون حيث أن علاقة الحلوى بالسكر أنها صفة لها كما يصف الحامض طعم الليمون.

* أن الشتاء بالنسبة للبرد مثل الصيف بالنسبة لـ.............

(أ) الهلال (ب) الثلاجة (ج) الربيع (د) الحر (هـ) السباحة

الإجابة الصحيحة هي: الحر

١) أن النحلة بالنسبة للخلية مثل الرجل بالنسبة لـ..........

(أ) النافذة (ب) الوردة (ج) امرأة (د) الصديق (هـ)المدينة

٢) أن كلمة غني بالنسبة لكلمة فقير مثل كلمة حزين بالنسبة لكلمة ....

(أ) مريض (ب) كمثري (ج) مهموم (د) مسرور (هـ) غبي

٣) أن الأخضر بالنسبة للون مثل القرح بالنسبة لـ............

(أ) الطعام (ب) السعادة (ج) الخوف (د) الجوع (هـ) الرسوب

٤) أن القصر بالنسبة للملك مثل المدرسة بالنسبة لـ.................

(أ) الكوخ (ب) النادي (ج) المغرب (د) التلميذ (هـ) الفلاح

٥) أن النجاح بالنسبة للرسوب مثل الصافي بالنسبة لـ.........

(أ) المنخفض (ب) الأنيق (ج) العكر (د) الجديد (هـ) البارد

٦) أن كلمة ذكي بالنسبة لكلمة غبي مثل كلمة سميك بالنسبة لكلمة.........

(أ) حب (ب) رفيع (ج) قمر (د) صادق (هـ) غني

٧) أن كلمة خطأ بالنسبة لكلمة غلط مثل كلمة ملائم بالنسبة لكلمة............

(أ) ناعم (ب) غريب (ج) مناسب (د) كاتب (هـ) معتدل

٨) أن أكتوبر بالنسبة للسنة مثل الخميس بالنسبة لـ..............

(أ) الجمعة (ب) الصيف (ج) اليوم (د) الليل (هـ) الأسبوع

٩) أن العمدة بالنسبة للقرية مثل المحافظ بالنسبة لـ..............

(أ) النادي (ب) الحي (ج) المحافظة (د) الدولة (هـ) الوزارة

١٠) أن النسر بالنسبة للطيور مثل الثعبان بالنسبة لـ..............

(أ) القطيع (ب) النعجة (ج) الزواحف (د) البقرة (هـ) الأسماك

١١) أن كلمة دافئ بالنسبة إلى كلمة حار مثل كلمة ابتسامة إلى كلمة............

(أ) منخفض (ب) كبير (ج) مرتفع (د) صغير (هـ) ضحكة

١٢) أن معلم بالنسبة للمدرسة مثل القاضي بالنسبة لـ...........

(أ) السيارة (ب) المحكمة (ج) الملعب (د) البرلمان (هـ) البنك

١٣) أن كلمة هزيمة بالنسبة لكلمة انتصار مثل كلمة إخفاق بالنسبة لكلمة............

(أ) خيانة (ب) ولاء (ج) نجاح (د) هروب (هـ) شجاعة

١٤) أن التمر بالنسبة للنخلة مثل العسل بالنسبة لـ.................

(أ) الفراشة (ب) دودة القز (ج) الشجرة (د) النحلة (هـ) السلحفاة

اختبار صياغة الأفكار

الاسم:.. الجنس(ذكر/أنثى):..........................

تاريخ الميلاد:.................................

المدرسة: .... الفرقة الدراسية: ....

تاريخ التطبيق: ....

التعليمات:

عزيزي التلميذ.......

- يتكون هذا الاختبار من ثلاث تدريبات، والمطلوب منك أن تقرأ كل تدريب بعناية وتركيز ثـــم تجيب على الأسئلة التي تليه وذلك من خلال اتباع تعليمات كل تدريب.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح تماماً ما تريد تغييره.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

التدريب الأول:

اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها من خلال اختيار رمز الإجابة الصحيحة(أ- ب- ج) ووضعه في الفراغ بعد كل سؤال.

" كبر كلب في السن، فعزم صاحبه أن يتخلص منه، فحمله في قارب وابتعد به إلى وسط النهر، وقذفه في الماء ثم غاص الكلب في الماء ثم ظهر وأخذ يسبح نحو القارب فكان صاحبه يدفعه بمجدافه كلما اقترب منه، تكرر ذلك بين الرجل والكلب مرات حتى تضايق الرجل، فرفع المجداف بيديه، وضرب الكلب على رأسه ضربة شديدة فمال القارب وانقلب في الماء، فرأى الكلب صاحبه يغرق، فنسى إساءته إليه وغاص وراءه في الماء وجذبه من ملابسه بأسنانه وأخذ يسبح به حتى أوصله إلى الشاطئ سالما، فلما رأى الرجل وفاء الكلب له ندم على ما كان منه وأخذه معه إلى البيت".

الأسئلة:-

١- أفضل عنوان للقطعة. (أ) الرجل الغريق (ب) وفاء الكلب (ج) سوء المعاملة

....

٢- الذي كبر في السن (أ) الرجل (ب) الكلب (ج) القطة

....

٣- غاص الكلب في الماء وأخذ يسبح نحو (أ) الشاطئ (ب) السفينة (ج) القارب

....

٤- أخذ الرجل الكلب إلى النهر لكي (أ) يتخلص منه (ب) يعلمه السباحة (ج) يصطاد السمك

....

٥- ندم الرجل على ما كان منه وأخذ الكلب معه إلى (أ) الحديقة (ب) السوق (ج) البيت

....

التدريب الثاني: - رتب الجمل التالية لتكوين فقرة مفيدة؟.

(   ) ثم عبر به الطريق، فشكره الشيخ ودعا له

(   ) فقال له: هل يمكنني مساعدتك؟

(   ) رأى رجلاً أعمى يريد عبور الشارع

(   ) مد عدنان يده وأمسك بيد الشيخ الكبير

(   ) أثناء وقوف عدنان على الرصيف

التدريب الثالث: اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها ؟

" في يوم من الأيام، وبعد أن استمتع الأرنب بفطوره اللذيذ، راح يجري هنا وهناك في الحقل، وفجأة رأى الأرنب ذئباً يجري نحوه بسرعة كبيرة، جرى الأرنب بسرعة نحو جحره ليحميه من الذئب، ووصل إلى جحره قبل أن يلحق به الذئب، وكان جسم الذئب كبيراً، فلم يستطع دخول الجحر، وانتظر أمام الباب حتى يخرج الأرنب، ولكن الأرنب خرج من الباب الخلفي من غير أن يراه الذئب، وتعب الذئب من طول الانتظار فذهب بعيداً يبحث عن صيد آخر أصغر منه".

الأسئلة:

١- ماذا فعل الأرنب بعد أن استمتع بفطوره؟

....

٢- ماذا فعل الأرنب حين رأى الذئب؟

....

....

٣- لماذا جرى الأرنب نحو جحره؟

....

٤- لماذا لم يستطع الذئب دخول الجحر؟

....

٥- ماذا فعل الذئب بعد طول الانتظار؟

....

الملحق رقم(٢)

أسماء المحكمين لاختبار مهارات التفكير(*)

م	الاسم	الوظيفة
٣	ا.د.الهامي عبد العزيز إمام	أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال- معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس
٤	ا.د.فاروق أبو عوف	أستاذ التقويم والقياس بكلية التربية جامعة عين شمس، والأستاذ غير المتفرغ بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
٢	ا.د.فايزة يوسف عبد المجيد	أستاذ علم النفس المتفرغ بقسم الدراسات النفسية للأطفال- معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس
١	ا.د.محمد أبو العلا أحمد	أستاذ علم النفس التربوي غير المتفرغ- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة
٨	ا.م.د. جاد الله أبو المكارم	أستاذ مساعد تخصص علم نفس تربوي- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
٥	ا.م.د. سميرة عبد العال	أستاذ مساعد، ووكيل معهد الدراسات التربوية لشؤون الدراسات العليا والبحوث- جامعة القاهرة
٦	ا.م.د. طه أحمد المستكاوي	أستاذ علم النفس المساعد، ورئيس قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة أسيوط، ووكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة
٩	ا.م.د. ماجي وليم	أستاذ علم النفس التربوي المساعد- قسم علم النفس- كلية البنات- جامعة عين شمس
٧	ا.م.د. وليد القفاص	أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية- جامعة بنها، والباحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
١٢	د. أسماء توفيق مبروك	مدرس علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة
١٣	د. حسن طنطاوي فراج	دكتور الفلسفة في التربية- قسم أصول تربية- كلية التربية- جامعة عين شمس.
١٠	د. حنان نور الدين	مدرس علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة
١١	د.منال محمود	مدرس علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة

* تم ترتيب أسماء المحكمين هجائياً وحسب الدرجة العلمية.

الملحق رقم(٣)

الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير

تعليمات عامة

هذا الاختبار وضع من أجل التعرف على مستوى تفكيرك والمطلوب منك عزيزي الطفل وعزيزتي الطفلة ما يلي:-

- من فضلك اقرأ التعليمات التالية قبل أن تبدأ الإجابة(يوضحها الباحث).
- اكتب اسمك في ورقة الأسئلة، فصلك، مدرستك، تاريخ الميلاد، تاريخ تطبيق الاختبار، الجنس.
- يتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية، ويقيس كل اختبار فرعي مهارة من مهارات التفكير.
- لكل اختبار فرعي تعليمات خاصة، ومثال توضيحي، وكيفية الإجابة.
- اقرأ التعليمات الخاصة لكل اختبار فرعي قراءة جيدة.
- لا تبدأ في الإجابة إلا بعد فهم الأمثلة التوضيحية المحلولة فهماً جيداً.
- يفضل ألا تترك أي سؤال بدون إجابة.
- يفضل أن تلتزم بالزمن المحدد لكل اختبار.
- لا تبدأ في الإجابة قبل أن يؤذن لك.

أولاً: اختبار التصنيف

الاسم:...الفصل: ....

المدرسة: .... تاريخ الميلاد:.............................

تاريخ التطبيق: .... الجنس(ذكر/أنثى):..........................

التعليمات:

عزيزي الطفل، عزيزتي الطفلة.......

- يتكون هذا الاختبار من أربعة أسئلة رئيسة، ويتكون كل سؤال من مجموعة من الكلمات، والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات بعناية، ثم تضع كل كلمة في مكانها المناسب في الجدول كما هو موضح في المثال المجاب عنه.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح الإجابة الخطأ واكتب الإجابة الصحيحة.
- اقرأ المثال المجاب عنه بكل سؤال جيدًا لتعرف كيفية الإجابة عن كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول:- ضع كل كلمة من الكلمات التالية في المكان المناسب من الجدول التالي فإذا كانت(فعلاً) عليك وضعها تحت كلمة الفعل أما إذا كانت (اسماً) فقم بوضعها تحت كلمة الاسم كما في المثال النموذجي:-

الكلمات: مَدْرَسَةٌ- شَرِبَ- وَلَدٌ- يلعبُ- حديقةٌ - ذَهَبَ- خالدٌ- قَرأَ -كرسيٌّ- قَفَزَ- ينامُ- أحمدُ.

م	الفعل	الاسم
	شَرِبَ	مَدْرَسَةٌ
١	....	....
٢	....	....
٣	....	....
٤	....	....
٥	....	....

السؤال الثاني: - ضع كل كلمة من الكلمات التالية في المكان المناسب من الجدول التالي كما في المثال النموذجي:-

الكلمات: بطةٌ- ذبابةٌ - غرابٌ- عصفورٌ- نحلةٌ- ببغاءٌ- ناموسةٌ- صرصورٌ- نسرٌ- نملةٌ- عقربٌ- حمامةٌ.

م	حشرة	طائر
	ذبابةٌ	بطةٌ
١	....	....
٢	....	....
٣	....	....
٤	....	....
٥	....	....

السؤال الثالث: - ضع كل كلمة من الكلمات التالية في المكان المناسب من الجدول التالي كما في المثال النموذجي:-

الكلمات: موز- سبانخ- جزر- تين- عنب- طماطم- مشمش- بقدونس- مانجو- بطاطس- بسلة- خوخ.

م	فاكهة	خضروات
	موز	سبانخ
١	....	....
٢	....	....
٣	....	....
٤	....	....
٥	....	....

السؤال الرابع: - ضع كل كلمة من الكلمات التالية في المكان المناسب من الجدول التالي كما في المثال النموذجي:-

الكلمات: معلمٌ- أطفالٌ- مسجدٌ- آباءٌ- حقيبةٌ- أسواقٌ- نصائحٌ- محافظةٌ

م	مفرد	جمع
	معلمٌ	أطفالٌ
١	....	....
٢	....	....
٣	....	....

ثانياً اختبار الترتيب

الاسم:...الفصل: ....

المدرسة: .... تاريخ الميلاد:.............................

تاريخ التطبيق: .... الجنس(ذكر/أنثى):..........................

التعليمات:

عزيزي الطفل، عزيزتي الطفلة.......

- يتكون هذا الاختبار من أربعة أسئلة رئيسة، ويتكون كل سؤال من مجموعة من الكلمات أو الأعداد والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات أو الأعداد بعناية، ثم تجيب عن كل سؤال كما هو موضح في المثال المجاب عنه.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح الإجابة الخطأ وأعد كتابة الإجابة الصحيحة.
- اقرأ المثال المجاب عنه بكل سؤال جيداً لتعرف كيفية الإجابة على كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول: رتب كلمات كل بند من البنود الآتية في كل سطر **من الأكبر إلى الأصغر** كما في المثال النموذجي: **دقيقة- ساعة- يوم- ثانية**

الجواب: يوم- ساعة- دقيقة- ثانية

مسلسل	الكلمات
١	شاب- طفل- ولد - جد ....
٢	أسرة- عمارة- محافظة- حي ....
٣	حديقة- ورقة- ساق- شجرة ....
٤	عصفور- سرب عصافير- جناح عصفور- ريشة عصفور ....
٥	سنتيمتر- كيلو متر- متر- ملليمتر ....

السؤال الثاني: رتب كلمات كل بند من البنود الآتية في كل سطر **حسب الحدوث من الأول إلى الأخير** كما في المثال النموذج: **رمضان- شعبان- رجب- شوال**

الجواب: رجب- شعبان- رمضان- شوال

مسلسل	الكلمات
١	العصر- الظهر- الصبح- المغرب ....
٢	صيف- شتاء- ربيع- خريف ....
٣	فبراير- يناير- أبريل- مارس ....
٤	يقص- يُخيط- يقيس- يلبس ....
٥	تبخر- سيول- مطر- سحب ....

السؤال الثالث: رتب الأعداد التالية تصاعدياً**(من الأصغر إلى الأكبر)** كما في المثال النموذجي:-

المثال النموذجي:-

الترتيب الخطأ	١٥	٥٧	٨٢	٦
الترتيب الصحيح	٦	١٥	٥٧	٨٢

(١)

الترتيب الخطأ	١٦٠	٩٥	٨١٠	٤٨٠
الترتيب الصحيح				

(٢)

الترتيب الخطأ	٣١٦	٢٣٠	٢٩٧	٢٤٥
الترتيب الصحيح				

(٣)

الترتيب الخطأ	٦١٨	٨٠٦	١٦٨	٦٠٨
الترتيب الصحيح				

(٤)

الترتيب الخطأ	٦١٧٥	٦٢٠٠	٦١٠٠	٦٢٢٠
الترتيب الصحيح				

(٥)

الترتيب الخطأ	٩٧١٥	٩٦١٥	٩٧١١	٩٢١٠
الترتيب الصحيح				

السؤال الرابع: رتب الأعداد التالية تنازلياً**(من الأكبر إلى الأصغر)** كما في المثال النموذجي:-

المثال النموذجي:-

الترتيب الخطأ	٨٧	٤٧	٧٧	١٧
الترتيب الصحيح	٨٧	٧٧	٤٧	١٧

(١)

الترتيب الخطأ	١٣٠	١٦٠	١٤٥	١٨٠
الترتيب الصحيح				

(٢)

الترتيب الخطأ	٦١٥	١١٥	٢١٥	٨١٥
الترتيب الصحيح				

(٣)

الترتيب الخطأ	٩٨٠	٩٤٧	٩٩٩	٩٠٠
الترتيب الصحيح				

(٤)

الترتيب الخطأ	١٣٠٠	١٨٠٠	١٢٥٠	١٤٠٠
الترتيب الصحيح				

(٥)

الترتيب الخطأ	٨٥١٠	٨٦١٢	٨٧١٢	٨٤٠٠
الترتيب الصحيح				

ثالثاً: اختبار الاستنتاج

الاسم:..الفصل: ....

المدرسة: .... تاريخ الميلاد:............................

تاريخ التطبيق: .... الجنس(ذكر/أنثى):...........................

التعليمات:

عزيزي الطفل، عزيزتي الطفلة..........

- يتكون هذا الاختبار من سؤالين، ويتكون كل سؤال من مجموعة من الكلمات أو العبارات والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات أو العبارات بعناية، ثم تجيب عن كل سؤال كما هو موضح في المثال المجاب عنه.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح الإجابة الخطأ وأعد كتابة الإجابة الصحيحة.
- اقرأ الأمثلة المحلول بكل سؤال جيداً لتعرف كيفية الإجابة على كل سؤال.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال الأول: في كل سطر من السطور التاليـة مجموعـة من الكـلمات موضوعة تحـت(أ- ب- ج)، والمطلوب منك قراءة هذه الكلمات بشكل دقيق والتعرف على العلاقة بـين الكلمـات الموجـودة في(أ- ب) في كل سطر وتكملة الفراغ في(ج) ليناسب هذه العلاقة، وذلك كما هو موضح في الأمثلة النموذجية:-

مثال(١): أ- كَتَبَ: يكتب ب- شَرِبَ: يشرب ج- ذَهَبَ: ....

الجواب: يذهب

مثال(٢): أ- مَسَحَ: حَسَمَ ب- نفس: سفن ج- حلب: ....

الجواب: بلح

١)أ- يقفز: قفز ب- يلعب: لعب ج- يقرأ: ....

٢)أ- ولد: بنت ب- ديك: دجاجة ج- رَجُلٌ:...............

٣)أ- قلم: قلمان ب- فلاح: فلاحان ج- تلميذ: ....

٤)أ- أعلام: عَلَمٌ ب- كُتُبٌ: كتاب ج- ملاعب: ....

٥)أ- سعيد: حزين ب- نجاح: رسوب ج- ظلام: ....

٦)أ- قوي: متين ب- فرحان: مسرور ج- صادق:.............

٧)أ- برد: درب ب- لحن: نحل ج- ملح: ....

السؤال الثاني:-

أمامك مجموعة من الجمل وفي كل جملة ستجد أن هناك حقائق ومعلومات اعتبرها صادقة، يليها استنتاج مقترح، والمطلوب منك تفحص هذا الاستنتاج ووضع علامة(√) إذا كان الاستنتاج صحيحاً أو علامة(X) إذا كان الاستنتاج خطأً، وذلك كما في الأمثلة التوضيحية:-

مثال(١): "أوضح العلم أن مرض البلهارسيا يصيب الأشخاص الذين ينزلون الترع للاستحمام أو يشربون أو يستعملون مياهها".فإذا علمت أن إبراهيم مصاب بالبلهارسيا

فإن: إبراهيم قد استحم أو شرب أو استعمل مياه الترعة. (√)

مثال(٢): "إذا لم يُحصَّن الطفل ضد شلل الأطفال، فإنه يصاب بالمرض". فإذا علمت أن أحمد حُصِّنَ ضد هذا المرض.

فإن: أحمد سيصاب بهذا المرض. (X)

١)**"إذا كان جميع لاعبي كرة السلة طويلي الجسم".** فإذا علمت أن أيمن قصير الجسم.
فإن: أيمن لاعب كرة سلة. (......)

٢)**" إذا كسب فريق مصر لكرة القدم فريق السودان في هذه المباراة فإن فريق مصر سيحصل على كأس أفريقيا".**فإذا علمت أن فريق مصر حصل على كأس أفريقيا.
فإن: فريق مصر خسر هذه المباراة. (......)

٣)**"حوادث السيارات تقع في الطرق السريعة ليلاً عندما تكون الإضاءة غير كافية(قليلة) أكثر مما تحدث أثناء ساعات النهار".** فإذا علمت أن الإضاءة الغير كافية(القليلة) تسبب حوادث كثيرة.
فإن: حوادث السيارات تزداد في الليل. (......)

٤)**"أردنا أن نأكل اليوم أرزاً ساخناً، أو برتقالاً، أو شيكولاته".** ولكننا علمنا أنه لا يوجد فاكهة، كما أنه ليس عندنا وقود.
فإننا: سنأكل اليوم برتقالاً. (......)

٥)**" إذا حصل جابر على درجة مرتفعة في مادة القراءة وكان الأول على فصله فإنه سيفوز بالجائزة".** فإذا علمت أن جابر قد حصل على الجائزة.
فإن: جابر كان الأول على فصله. (......)

رابعاً: اختبار العلاقات والأنماط

الاسم:..الفصل: ....

المدرسة: .... تاريخ الميلاد:...............................

تاريخ التطبيق: .... الجنس(ذكر/أنثى):..........................

التعليمات:

عزيزي الطفل، عزيزتي الطفلة............

- يتكون هذا الاختبار من سؤال واحد، والمطلوب منك قراءته بدقة وفهمه جيدًا، ثم أجب عليه كما هو موضح في الأمثلة المجاب عنها.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح الإجابة الخطأ وأعد كتابة الإجابة الصحيحة.
- اقرأ الأمثلة المجاب عنها جيدًا لتعرف كيفية الإجابة عن هذا السؤال.
- لا تترك أي بند دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

السؤال: -

عزيزي الطفل، عزيزتي الطفلة اقرأ الجمل التالية ثم أكمل الجملة بالكلمة المناسبة وذلك بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة، كما في الأمثلة التوضيحية:-

أمثلة توضيحية:،

* إن **الحلوى** بالنسبة **للسكر** مثل **الحامض** بالنسب لـــ.............

(أ) سكر نبات (ب) برقوق (ج) الليمون (د) موز (هـ) خس

الإجابة الصحيحة هي: **الليمون** حيث أن علاقة **الحلوى بالسكر** أنها صفة لها كما يصف **الحامض** طعم **الليمون**.

* إن **الشتاء** بالنسبة **للبرد** مثل **الصيف** بالنسبة لـــ.............

(أ) الهلال (ب) الثلاجة (ج) الربيع (د) الحر (هـ) السباحة

١) إن **النحلة** بالنسبة **للخلية** مثل **الأسرة** بالنسبة لـــ..........

(أ) المدرسة (ب) الحديقة (ج) المسكن (د) النادي (هـ)الملاهي

٢) إن كلمة **غني** بالنسبة لكلمة **فقير** مثل كلمة **حزين** بالنسبة لكلمة ....

(أ) مريض (ب) متعب (ج) مهموم (د) مسرور (هـ) غبي

٣) إن **الأخضر** بالنسبة **للون** مثل **الفرح** بالنسبة لـــ...............

(أ) الطعام (ب) السعادة (ج) الخوف (د) الجوع (هـ) الرسوب

٤) إن كلمة **ذكي** بالنسبة لكلمة **غبي** مثل كلمة **بدين** بالنسبة لكلمة.........

(أ) قصير (ب) نحيف (ج) سميك (د) صادق (هـ) غني

٥) إن **العمدة** بالنسبة **للقرية** مثل **المحافظ** بالنسبة لـــ.............

(أ) النادي (ب) الحي (ج) المحافظة (د) الدولة (هـ) الوزارة

٦) إن **النسر** بالنسبة **للطيور** مثل **الثعبان** بالنسبة لـــ.............

(أ) الحشرات (ب) الثدييات (ج) الزواحف (د) البرمائيات (هـ) الأسماك

٧) إن كلمة **دافئ** بالنسبة إلى كلمة **حار** مثل كلمة **ابتسامة** إلى كلمة............

(أ) منخفض (ب) كبير (ج) مرتفع (د) صغير (هـ) ضحكة

٨) إن **المعلم** بالنسبة **للمدرسة** مثل **القاضي** بالنسبة لـــ..........

(أ) السيارة (ب) المحكمة (ج) الملعب (د) البرلمان (هـ) المصنع

٩) إن كلمة **هزيمة** بالنسبة لكلمة **انتصار** مثل كلمة **وفاء** بالنسبة لكلمة............

(أ) خيانة (ب) صدق (ج) نجاح (د) هروب (هـ) شجاعة

١٠) إن **التمر** بالنسبة **للنخلة** مثل **العسل** بالنسبة لـــ.................

(أ) الفراشة (ب) دودة القز (ج) الشجرة (د) النحلة (هـ) السلحفاة

خامساً: اختبار صياغة الأفكار

الاسم:...الفصل: ....

المدرسة: .... تاريخ الميلاد:..............................

تاريخ التطبيق: .... الجنس(ذكر/أنثى):.........................

التعليمات:

عزيزي الطفل، عزيزتي الطفلة.............

- يتكون هذا الاختبار من تدريبين، والمطلوب منك أن تقرأ كل تدريب بعناية وتركيز، ثم تجيب عن الأسئلة التي تليه، وذلك من خلال اتباع تعليمات كل تدريب.
- استخدم القلم الرصاص.
- إذا أخطأت، امسح الإجابة الخطأ واكتب الإجابة الصحيحة.
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

(لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك)

التدريب الأول:

اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها من خلال **وضع خط تحت الإجابة الصحيحة**.

" كبر كلب في السن، فعزم صاحبه أن يتخلص منه، فحمله في قارب وابتعد به إلى وسط النهر، وقذفه في الماء ثم غاص الكلب في الماء ثم ظهر وأخذ يسبح نحو القارب فكان صاحبه يدفعه بمجدافه كلما اقترب منه، تكرر ذلك بين الرجل والكلب مرات حتى تضايق الرجل، فرفع المجداف بيديه، وضرب الكلب على رأسه ضربة شديدة فمال القارب وأنقلب في الماء، فرأى الكلب صاحبه يغرق، فنسى إساءته إليه وغاص وراءه في الماء وجذبه من ملابسه بأسنانه وأخذ يسبح به حتى أوصله إلى الشاطئ سالما، فلما رأى الرجل وفاء الكلب له ندم على ما كان منه وأخذه معه إلى البيت".

الأسئلة:-

١- أفضل عنوان للقطعة.

(أ) الرجل الغريق (ب) وفاء الكلب (ج) سوء المعاملة

٢- الذي كبر في السن.

(أ) الرجل (ب) الكلب (ج) القطة

٣- غاص الكلب في الماء وأخذ يسبح نحو

(أ) الباخرة (ب) السفينة (ج) القارب

٤- أخذ الرجل الكلب إلى النهر لكي

(أ) يتخلص منه (ب) يعلمه السباحة (ج) يصطاد السمك

٥- ضرب الرجل الكلب على رأسه بـــ

(أ) الحبل (ب) المجداف (ج)السيف

٦- ندم الرجل على ما كان منه وأخذ الكلب معه إلى

(أ) الحديقة (ب) السوق (ج) البيت

التدريب الثاني: رتب الجمل التالية بوضع رقم من(١–٦) في (   ) لتكوين قصة مفيدة:–

(   ) ثم عبر به الطريق، فشكره الشيخ ودعا له

(   ) فقال له: هل يمكنني مساعدتك؟

(   ) رأى شيخاً أعمى يريد عبور الشارع

(   ) مد خالد يده وأمسك بيد الشيخ الكبير

(   ) أثناء وقوف خالد على الرصيف

(   ) أجاب الشيخ: نعم يا بني

الملحق رقم(٤)

أسماء المحكمين للبرنامج التدريبي(*)

م	الاسم	الوظيفة
٢	ا.د.الهامي عبد العزيز إمام	أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال- معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس
٣	ا.د.فاروق أبو عوف	أستاذ التقويم والقياس بكلية التربية جامعة عين شمس، وأستاذ غير متفرغ بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
١	ا.د.محمد أبو العلا أحمد	أستاذ علم النفس التربوي غير المتفرغ- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة
٤	د. أسماء توفيق مبروك	مدرس علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة
٦	د. حسن طنطاوي فراج	دكتور الفلسفة في التربية- قسم أصول التربية- كلية التربية- جامعة عين شمس.
٥	د. محمد يحيى ناصف	مدرس علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة

* تم ترتيب أسماء المحكمين هجائيًا وحسب الدرجة العلمية.



معهد الدراسات التربوية

قسم علم النفس التربوي

البرنامج التدريبي

إعداد الباحث

حسن أديب عماد

إشراف

أ.د.رجاء محمود أبو علام

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

أ.د. نادية محمود شريف

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

وعميد كلية رياض الأطفال(سابقا)

جامعة القاهرة

د. منى حسن السيد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

الملحق رقم(٥)

جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة الأولى: مهارة الاستماع(الإصغاء)

أولاً: أهداف الجلسة:-

١- أن يتعرف الطفل على مهارة الاستماع.

٢- أن يستنتج أهم الأفكار الواردة في النص.

٣- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٤- أن يستكمل المعلومات الناقصة.

٥- أن يصحح المعلومات المقدمة له.

٦- أن يصغي باهتمام للموضوع المطروح.

٧- أن يشارك في العمل الجماعي ويتقبل آراء الآخرين.

٨- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.

٩- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

١٠- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.

١١- أن يكتسب بعض القيم كالتواضع، واحترام الآخرين، والصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح.

١٢- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١٣- أن يستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

١٤- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى الإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لــ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):-

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ← مراجعة خطوات أداء المهارة ← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) **التقديم للمهارة:** يقول الباحث للأطفال: إن الهدف من هذه الجلسة هو تعلم مهارة الاستماع.

- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(الاستماع).
- يسأل الباحث الأطفال عن كلمات مرادفة لكلمة الاستماع.
- يجيب الأطفال: الإصغاء، الانتباه.
- يضيف الباحث: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة استماع ومنها: تركيز الانتباه، الإنصات إلى الكلام بعناية وتركيز، المتابعة.
- يسأل الباحث الأطفال عن معنى كلمة استماع.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يقوم الباحث بتعريف مهارة الاستماع بأنها: محاولة تفسير اللغة المنطوقة، والإصغاء بعناية فائقة ودقة من أجل الحصول على المعلومات بغرض معرفتها وفهمها وتحليلها وتفسيرها.
- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها هذه المهارة:-

أ) المذاكرة مع الاستماع للموسيقا، ونطلق عليه اسم(الاستماع العرضي) أو الاستماع الهامشي أي أننا منهمكين في نشاط المذاكرة، ونستمع بطريقة هامشية للموسيقا.

ب) الاستماع للمعلم في الفصل أو في حجرة الدراسة، وهنا نطلق عليه(الاستماع التحليلي) أي يكون الاستماع منصبًا على موضوع الدرس دون الانشغال بأي شيء آخر.

ج) الاستماع لندوة، أو مناظرة، أو مسابقة ثقافية، أو الاستماع لفيلم، أو مسلسل تلفزيوني.

- يطلب الباحث من الأطفال ذكر أمثلة لمواقف أخرى تستخدم فيها هذه المهارة.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يقوم الباحث بتحديد أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء الاستماع وهي:-
  * فهم هدف المتحدث.
  * إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني، وتحديد الكلمات الغامضة.

* إدراك التفاصيل والتمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
* استخلاص وانتقاء المعلومات المهمة والتي تزودنا بمعلومات جديدة.
* إصدار أحكام على ما تم الاستماع إليه وتحليله.
* استنتاج المعلومات وتلخيصها.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

يقول الباحث للأطفال فيما يلي سوف نستمع معًا إلى حكاية نستخلص منها أمور يمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيدًا والإصغاء بدقة لهذه الحكاية دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع القصة أو الحكاية؛ وذلك من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضرًا وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

- يستمع الباحث والأطفال للحكاية الواردة في النشاط رقم(١) وعنوان الحكاية: من المخطىء.
- يطلب الباحث من الأطفال التركيز على الأمور التالية:
  * تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع.
  * إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل: تخاصم، محصول، القاسية، بعثر، ساخطًا، يغيض، أثور، الدهشة.
  * تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية.
  * تحديد ما تهدف إليه القصة.
  * إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه.
  * تلخيص ما تم سماعه بدقة.
- يجيب الباحث على النقاط السابقة بالقول:
  * عنوان الموضوع: من المخطىء.
  * الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية: في إحدى القرى تخاصم أخوان يعملان بالفلاحة، أثناء اقتسام محصول أرضهما.
  * تهدف الحكاية إلى: يجب على الأخوة احترام بعضهم، وكذلك على الصغير احترام الكبير كما يجب على الكبير العطف على الصغير، العدل أثناء القسمة، الصلح سيد الأحكام.
  * الحكاية التي استمعنا لها نستقي منها دروسًا كثيرة، ومن أهمها الاحترام المتبادل مع الآخرين، والتحلي بالصبر عند الغضب، والتفهم خير وسيلة لحل المشاكل بين الناس، والعمدة رجل حكيم يحبه الناس ويحترمه.
- يجيب الباحث على الأسئلة المطروحة في نهاية الحكاية.

نشاط رقم(١)

من المخطئ(*)

في إحدى القُرى، تخاصمَ أخوانِ يعملانِ بالفلاحةِ، أثناءَ اقتسامِ محصولِ أرضهما. فقالَ الأكبرُ للأصغرِ بعضَ الألفاظِ القاسيةِ، فما كانَ من الصغيرِ إلا أن غضبَ وبعثرَ بعضَ المحصولِ، وانصرفَ ساخطاً.

فلمَّا جاءَ العمدةُ ليصلحَ بين الأخوين، سألهما: " من منكُما الذي أخطأ؟

وتوقَّعَ العمدةُ أن يؤكِّدَ كلٌّ منهما أن الخطأ خطأ أخيه، لكنهُ فوجئَ عندما قالَ الأكبرُ: " أنا المخطئُ، فباعتباري الأكبرَ، كان يجبُ أن أحافظَ على ألفاظي، وامتنعَ عن كل ما يغيظُ أخي".

أما الأصغرُ، فقالَ: " أنا المخطيء، فقد كان يجبُ عليَّ، باعتباري الأصغرَ، أن أتحمَّلَ كلماتِ أخي ولا أثورَ في وجهِهِ."

مَلأتِ الدهشةُ نفسَ العمدةِ، وقالَ: " لو راجعَ كلٌّ إنسانٍ نفسهُ، لاستراحَ القاضي."

أجب عن الأسئلة التالية:

١) ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها القصة؟

....

٢) أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:-

أ- في إحدى القرى تخاصم أخوان يعملان بـ.......(التجارة- الفلاحة- الصناعة).

ب- ملأت الدهشة نفس العمدة وقال: لو راجع كل إنسانٍ نفسه، لاستراح.......(التاجر- الفلاح- القاضي).

٣) ضع خطًّا تحت الإجابة الصحيحة بعد كل سؤال مما يأتي:-

أ- قال الأخ الأكبر للأصغر بعض الألفاظ: - الحلوة. - القاسية. - الحزينة.

ب- فما كان من الصغير إلا أن غضب وبعثر بعض:-

- المحصول، وانصرف ساخطاً.
- أدوات الزراعة.
- المحصول، وانصرف فرحاً.

(*)يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس، مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد أن ينتهي الباحث من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ المهارة.

- يسأل الباحث الأطفال عن: المواقف التي نستخدم فيها مهارة الاستماع، أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء الاستماع، أهم خطوات الاستماع.
- يجيب الأطفال على الأسئلة السابقة.
- يؤكد الباحث على الإجابات الصحيحة، ويصحح الإجابات الخاطئة.

الجلسة الفرعية الثانية

- يُذكر المعلم الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة الاستماع)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة الاستماع، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٢) يخص مهارة الاستماع(الإصغاء) مستخدمين نفس القواعد السابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كمايلي:-

* تقسم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع محل الاستماع والتركيز عليه(نشاط رقم ٢).
* يطلب المعلم من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - تحديد عنوان الموضوع.
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة.
  - تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية أو القصة.
  - تحديد ما تهدف إليه الحكاية.
  - إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ماتم سماعه.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية النشاط رقم(٢).
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة ومتابعة عملها وتقديم التغذية الراجعة والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.
* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحث.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرِّر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.

* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.

* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٢)*:

جلسَ الغرابُ على فرعِ شجرةٍ، في منتصفِ الطريقِ إلى قمةِ التلِّ، وكان يقفُ أسفلَ منــه راعٍ بسيطٍ يرعى غنمَهُ، ويراقبُ قطيعَهُ، وأعلى منه –على قمةِ التلِّ– كان يقفُ النسرُ العظيمُ ملكُ كلِّ الطيورِ، كم كان منظرُ النسرِ نبيلاً بجناحيه المفرودين في عظمةٍ مستعدين للطيران، وعينيه القــويتين اللتين تريا عن بُعد.

رأى الغرابُ النسرَ يحلقُ في السماءِ، ثم ينقضُّ فجأةً ليخطِفَ حَملاً صغيرًا من قطيع الراعــي، ويحمله إلى عُشّهِ ويختفي به فوقَ التلِّ.

–" ما أعظمَها طريقةً تحصلُ بها على غذائِك" قال الغرابُ" ثم فكرَّ.." لماذا لا أحصلُ على غذائي بنفس الطريقةِ؟

طارَ الغرابُ في الجوِّ، وبسرعةٍ وانقض على خروفٍ كبيرٍ عجوزٍ، صــوفه طويــلٌ ومجعــدٌ وغزيرٌ، كانَ الخروفُ كبيرا ثقيلا على الغراب، اشتبكت قدما الغرابِ في صوفِ الخروفِ، لم يستطع إخراجها أحسَّ بأنه لا أملَ في الهروب.. وحضر الراعي وأمسك بالغرابِ فــي ســهولة.. وقــرر أن يحتفظَ بهِ، قصَّ الرجلُ للغرابِ جناحيهِ حتى لا يطيرَ بعيداً.. وأخذهُ إلى المنزلِ ليلعبَ به ابنُه الصغيرُ.

شكرًا يا أبي" قال الطفلُ" ما نوع هذا الطائرُ؟ إنه غرابٌ "قال الراعي" مجردُ غراب.. لكنَّه ظــنَّ في نفسِهِ أنه نَسرٌ".

أجب عن الأسئلة التالية: ١) ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها القصة؟

....

٢) ضع عنواناً مناسباً للقصة؟ ....

٣) ضع علامة(√) أمام الجواب الصحيح:

١– كان الراعي يرعى غنمه ويراقب:

(أ) الغراب (ب) قطيعه (ج) النسر

٢– يحلق النسر في السماء لـــ:

(أ) يفتخر بجناحيه المفرودين وعينيه القويتين.

(ب) يخطف حملاً صغيراً من قطيع الراعي.

(ج) يبحث عن مكان يبني فيه عشه.

---

* كمال الدين حسين: مدخل في قصص وحكايات الأطفال. كلية رياض الأطفال: جامعــة القــاهرة، ٢٠٠١، ص١١٠-١١١.(بتصرف)

٣- طار الغراب في الجو، ويسرعة انقض على:

(أ) خروف كبير عجوز (ب) خروف صغير (ج) أرنب كبير

٤- أفهم من النص أن:

(أ) لا تتدخل في أمر لا تعرفه.

(ب) الغرور يذهب بصاحبه.

(ج) لا فائدة من محاولة إرضاء كل واحد.

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة الاستماع(الإصغاء) مستخدمين نفس القواعد السابقة وذلك كمايلي:-

* تقسم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع محل الاستماع والتركيز عليه(نشاط رقم ٣).
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معًا على: -
  - تحديد عنوان الموضوع.
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
  - تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية أو القصة.
  - تحديد ما تهدف إليه الحكاية.
  - إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ماتم سماعه.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية النشاط رقم(٣).
* توزيع الأسئلة على كل طفل في كل مجموعة.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم بإلفات أنظار الأطفال إلى التركيز والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٣)

بين الفقراء(*)

اعتادَ أحدُ الملوكِ، بمناسبةِ عيدٍ قوميٍّ سنويٍّ كبيرٍ، أن يقيمَ حفلَ عشاءٍ ضخمٍ لفقـراءَ مدينتـهِ. وكان يدعو أيضاً إلى هذا العشاءِ، كبارَ رجالِ المدينةِ، فكنتَ ترى أغنياءَ البلدِ يجلسون بثيابهم الفاخرةِ، جنباً إلى جنبٍ مع مساكينِ المدينةِ بثيابهم المتواضعةِ، والكلُّ ملتفُّونَ حول مليكهم.

وحدثَ في أحدِ هذه الأعيادِ، أن اكتشفَ تاجرٌ من كبارِ التجارِ، أن اللصوصَ سرقوا كلَّ ثيابـهِ الفاخرةِ، ومن بينها الملابسُ التي أعدَّها ليحضرَ بها الوليمةَ!!

حزنَ التاجرُ حزنًا شديدًا، لأن الفرصةَ ستفوتهُ لرؤيةِ الملكِ والجلوسِ إلى مائدتهِ، لكنه قالَ في نفسهِ: " سيجلسُ مع الملكِ فريقان، فريقٌ يكتسي بأغلى الثيابِ وأفخمها، وفريقٌ يرتدي أرخصَ الثيابِ وأبسطها. فما الذي يمنعُني أن أحضرَ الوليمةَ هذه المرةَ كواحدٍ من الفقراءِ؟!

وسرعانَ ما ارتدى الرجلُ ملابسَ قديمةً، تركها اللصوصُ لأنها كانتْ بغيـرِ قيمـةٍ، وحضـرَ الوليمةَ.

وعندما عادَ إلى بيتهِ، قالَ لزوجتهِ والسعادةُ تشرقُ على وجههِ: " لقد استمتعتُ بـالجلوسِ مـع الملكِ، لكنني استمتعتُ أكثرَ بجلوسي بين الناسِ البسطاءِ. فقد أحسستُ، لأولِ مرةٍ، بصـدقِ فـرحتهم وسعادتهم بتلك المناسبةِ، التي تتاحُ لهم مرةً واحدةً كلَّ عامٍ!"

أجب عن الأسئلة التالية:

١) ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها القصة؟ ....

٢)أمامك ثلاث جمل، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بمـا يناسبها من هذه الكلمات:-

١- اعتاد أحد الملوك بمناسبة عيد قومي سنوي كبير، أن يقيم حفل......... ضخماً (غداء - عشاء - غناء).

٢- اكتشف التاجر أن اللصوص سرقوا........(ثيابه - أمواله- حصانه).

٣- حزن التاجر حزناً شديداً، لأن الفرصة ستفوته لرؤية.......(الأغنياء- الفقراء- الملك).

٤) ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة: سرق- الفاخرة- حزن

....

....

....

* يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس، مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

٥) **المراجعة الختامية:**

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء الاستماع، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة.

رابعاً: الوسائل المستخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة عليها، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة، شريط كاسيت مسجل عليه القصص، جهاز كاسيت.

خامساً: التقويم: حيث يقوم الباحث بطرح الأسئلة التالية على الأطفال:-

- عرّف مهارة الاستماع.
- وضح أهمية مهارة الاستماع.
- ما أهم المجالات التي تستخدم فيها مهارة الاستماع؟
- ما هي خطوات مهارة الاستماع ؟

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال الاستماع بعناية إلى القصة التالية بعنوان(الذئب...الذئب) والإجابة على الأسئلة الواردة في نهاية القصة، حيث يقوم الباحث بتوزيع الأسئلة على كل طفل، ويطلب من كل طفل الإجابة على هذه الأسئلة.

الذئب...الذئب(*)

يُحكى أنَّه في قريةٍ من القُرى القريبة من الغابةِ كانَ يعيشُ شابٌ صغيرٌ يعملُ في رعي أغنام أحدِ أثرياءِ القريةِ. كان الراعي الصغيرُ يخرجُ كلَّ يومٍ إلى رعيِ أغنامِ سيدِه وكانَ يعلمُ أنّ هناك ذئبٌ يعيشُ في الغابةِ.. فكّرَ الراعي الصغيرُ كيفَ يمكنُ أن يقومَ بحيلةٍ يضحكُ بها على رجالِ القريةِ.

ذاتَ يومٍ صرخَ الراعي الصغيرُ بأعلى صوتِه مستنجدًا في خوفٍ بأهلِ القريةِ: الذئبُ..الذئبُ..أنقذوني.. الذئبُ سيهجمُ على غنمي، اندفعتِ الرجالُ حاملي العِصِيّ والحجارةِ لمطاردةِ الذئب، لكن عندما وصلوا ضحكَ الراعي الصغيرُ منُهم" ما رأيكُم في هذه الحيلةِ" قال الراعي" تندفعوا من الحقول بالعِصي والحجارةِ لمطاردةِ الذئبِ غيرِ الموجودِ..أنا لا أستطيعُ أن أكفَّ عن الضحكِ".

بعدَ أسبوعٍ أو أكثرَ لعبَ نفسَ اللُّعبة، واعتقد رجالُ القريةِ أنه قد يكون في مشكلةٍ حقيقيةٍ هذه المرةُ، واندفعوا مرةً ثانيةً لمساعدته.. ومرةً ثانيةً وجدوا الأغنامَ سليمةً، ولا توجدُ أيُ علامةٍ على وجودِ الذئب. " الولدُ كاذب" قال أحدُ رجالِ القريةِ" لن يستطيعَ أن يخدعني بعدَ ذلك بأكاذيبِه، بعد عدة أيامِ خرج الذئبُ من الغابةِ، واتجهَ مباشرةً نحو واحدٍ من أغنام الراعي الصغيرِ.

---

* كمال الدين حسين: مدخل في قصص وحكايات الأطفال، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة، ٢٠٠١. ص١٢٥- ص١٢٦.

الذئبُ..الذئبُ" صاحَ الراعي" ساعدوني النجدة أيُّها الجيرانُ الطيبونَ.. أتوسلُ إليكمُ النجدةَ.

لكنَّ القرويون الآن سمعوه قالوا لبعضهم" هذا الولد السيئ عادَ للعُبة ثانيةً، نكون مغفلين هذه المرةُ لو ذهبنا إليه" ولم يلتفتوا إليه واستمروا في أعمالِهم. وبدونِ مساعدةٍ من أحد، لم يستطع الراعي مقاومةَ الذئبِ الذي خطفَ أحدَ الغنمِ ودخلَ إلى الغابةِ.

وهكذا كان ثمنُ مداعباتِ الراعي أن خَسرَ سيدُه واحدًا من الأغنامِ.

أجب عن الأسئلة التالية:

١) ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها القصة؟

....

٢)أمامك ثلاث جمل، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:-

١- فكَّر الراعي الصغير كيف يمكن أن يقوم بحيلة يضحك بها على رجال.....(المدينة- القرية- السوق).

٢- اندفعت الرجال حاملي العصي والحجارة لمطاردة......(الثعلب- الذئب- الدب).

٣- لم يستطع....... مقاومة الذئب الذي خطف أحد الغنم ودخل إلى الغابة(الراعي- الفلاح- الرجل).

٣) ضع إشارة(√) أمام الإجابة الصحيحة بعد كل سؤال مما يأتي:-

١- كان الراعي الصغير يعمل في رعي أغنام:

(أ) أحد أثرياء القرية (ب) أحد فقراء القرية (ج) أحد أثرياء المدينة

٢- أفهم من القصة أن:-

(أ) الكذب يودي بصاحبه إلى النجاة.

(ب) الكذاب لا يمكن تصديقه حتى لو قال الصدق.

(ج) أن الأمور لا تسير دائماً كما نتمنى.

٤) اكتب ملخصًا عن نواحي الإفادة من القصة.

....

....

٥) ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة:

فكر- صاح- خسر

....

....

....

الجلسة الثانية:مهارة صياغة وطرح الأسئلة

أولاً: أهداف الجلسة: -

١- أن يتعرف الطفل على مهارة صياغة وطرح الأسئلة(تعريفها- مستوياتها وأنواعها- استخدامها).

٢- أن يستنتج أهم الأفكار الواردة في النص.

٣- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٤- أن يستخدم مهارة صياغة وطرح الأسئلة.

٥- أن يشارك في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين.

٦- أن يتحاور، ويتناقش مع الآخرين.

٧- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

٨- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.

٩- أن يكتسب بعض القيم كاحترام الآخرين، والتعاون، وحب الآخرين، والتسامح، والرفق بالحيوان.

١٠- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١١- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

١٢- أن يقرأ النص أو الموضوع قراءة سليمة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة، مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدَّم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة، وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لـــ" أوجل" **Ogle.D, 1986.**

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):-

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ← مراجعة خطوات أداء المهارة ← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويُقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) التقديم للمهارة: يقول الباحث للأطفال إن الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة صياغة وطرح الأسئلة.

- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(صياغة وطرح الأسئلة).
- يسأل الباحث الأطفال عن كلمات مرادفة أو لها نفس المعنى لكلمة (الأسئلة).
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يضيف الباحث هناك كلمات مرادفة لكلمة أسئلة مثل: التساؤل، الاستفسار، الاستفهام ...إلخ.
- يسأل الباحث الأطفال عن أنواع الأسئلة.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يقوم الباحث بتحديد أنواع الأسئلة كما يلي:-

١- أسئلة مقالية مثل: وضح، علل، قارن، قابل، وازن، وضح أوجه الشبه والاختلاف، وضح، علل، اشرح، قارن، اقترح، ناقش، برهن، ما النتائج المترتبة على، ماذا يحدث لو؟ ...إلخ.

٢- أسئلة موضوعية مثل: صح وخطأ، ملء الفراغات، اختر من بين الأقواس، صل من المجموعة(أ) ما يناسبه من المجموعة(ب)، اكتب مصطلح علمي.

- يسأل الباحث الأطفال إعطاء مثال على كل نوع من أنواع الأسئلة المقالية.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يقوم الباحث بإعطاء مثال على بعض أنواع الأسئلة المقالية:-
  * علل أسباب تلوث الهواء.
  * اشرح القول: العقل السليم في الجسم السليم.
  * قارن بين وسائل النقل الحديثة والقديمة.
  * اقترح خطة لمنع إهدار المياه.
  * عدد العوامل اللازمة لكل من حياة النبات والحيوان.
  * ماذا يحدث لو اقتربت الشمس من الأرض؟
- يسأل الباحث الأطفال إعطاء مثال على كل نوع من الأسئلة الموضوعية.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة على بعض أنواع الأسئلة الموضوعية:-
  * ضع إشارة √ أو إشارة X أمام كل عبارة مما يأتي:-

١- التدخين مضر بالصحة ( ).

٢- الرياضة غير مفيدة للإنسان ( ).

٣- المترو من وسائل النقل القديمة ( ).

* أكمل الفراغات التالية:-
١- تعتبر الطائرة من وسائل النقل............
٢- من أسباب تلوث الهواء التدخين و.....و......و........
- يسأل الباحث الأطفال عن أنواع أخرى من الأسئلة.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يضيف الباحث هناك أنواع أخرى من الأسئلة وهي:-
* أسئلة محددة الإجابة، مثل: ما عاصمة مصر؟
* أسئلة مفتوحة الإجابة: ما العلاقة بين التدخين وأمراض الجهاز التنفسي، ماذا يحدث لو انعدم الماء من الكرة الأرضية؟
- يسأل الباحث الأطفال عن المواقف التي نستخدم فيها هذه المهارة.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة لمواقف تستخدم فيها هذه المهارة: أثناء المذاكرة، في الامتحانات، أثناء النقاش في الفصل، الاستفسار عن مشكلة ما أو عن موضوع غامض أو صعب.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:
يقول الباحث فيما يلي سوف أوزع عليكم حكاية(نشاط رقم ١) نستخلص منها أمورًا يمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب عليكم قراءة هذه الحكاية بتمعن، ثم تحديد الكلمات الصعبة ومناقشتها مع المعلم للتوصل إلى معنى كل منها.
- يقوم الباحث بتوزيع الحكاية على كل طفل وهي بعنوان(الحب لا الخوف)، ويطلب من كل طفل قراءة الحكاية قراءة صامتة.
- يقوم الباحث بطرح وصياغة أسئلة على الحكاية كالتالي:-
* أسئلة مقالية: - ماذا طلبت المعلمة من إحدى تلميذات الصف الثاني؟
- بين سبب حزن التلميذة التي كتب اسمها على السبورة.
- وضح سبب سعادة التلميذة في اليوم التالي.
- ماذا حدث في هذه الحكاية؟
- ماذا كنت تتصرف لو كنت مكان التلميذة التي كتب اسمها على السبورة؟
- أي المقاطع أحببته من غيره ولماذا؟
- هل يمكن أن تقترح نهاية أخرى للقصة؟
- ماذا يحدث لو التزم كل تلميذ النظام؟
* أسئلة موضوعية: -
- ضع علامة √ أو علامة X أمام كل عبارة من العبارات التالية:

١- رفضت المعلمة الاستماع إلى التلميذة في اليوم التالي (   ).
٢- خصصت المعلمة كرسيين في أخر غرفة الدراسة ليجلس عليهما المذنبون (   ).
٣- نصف التلميذة القائدة بأنها أمينة (   ).

- اختر الإجابة الصحيحة من بين الأقواس:-

١- اعتادت المعلمة من إحدى تلميذات الصف الثاني أن تقف في ....غرفة الدراسة(مؤخرة- منتصف- مقدمة).
٢- في اليوم الأول رجعت التلميذة إلى البيت........(سعيدة- حزينة- متعبة).

نشاط رقم(١):

الحب لا الخوف(*)

حكتْ لي صديقةٌ من صديقاتِ الأسرةِ، قالتْ: " اعتادتِ المعلمةُ أن تطلبَ من إحدى تلميذاتِ الصفِّ الثاني الابتدائي، أن تقفَ في مقدمةِ غرفةِ الدراسةِ، لتكتبَ على السبورةِ أسماءَ من يغادرونَ أماكنَهم أو يتحدثونَ بصوتٍ مرتفعٍ، أثناءَ انشغالِ المعلمةِ بشيءٍ ما.

وكانت ابنتي تجلسُ في مقعدٍ مشتركٍ مع زميلةٍ لها. وفي ذلك اليومِ، لم يصدرْ عنهما تصرُّفٌ يخالفُ النظامَ.

لكن لسببٍ غيرِ معروفٍ، كتبتِ التلميذةُ القائدةُ اسمَ ابنتي وزميلتها على السبورةِ. وعندما قرأتِ المعلمةُ الأسماءَ، قررتْ أن تجلسَ ابنتي وزميلتها على كرسيينِ، خصصتهما في آخرِ غرفةِ الدراسةِ، ليجلسَ عليهما المذنبون، كنوعٍ من العقابِ.

في ذلك اليومِ، رجعتِ ابنتي إلى البيتِ مهمومةً حزينةً، تحكي ما حدثَ والدموعُ في عينيها. قلتُ لها: " عليكِ بمعالجةِ أمورِكِ بنفسكِ. ويجبُ أن تكونَ لديكِ الشجاعةُ لتقولي لمعلمةِ فصلكِ إنكِ لم ترتكبي أيةَ مخالفةٍ."

وفي اليومِ التالي، عادتِ ابنتي سعيدةً من المدرسةِ، فقد استمعتْ إليها معلمتها، وتفهَّمَتْ حقيقةَ الأمرِ، وقررَتْ عدمَ السماحِ للزميلةِ التي ظلمتِ ابنتي بأن تتولَّى مهمةَ مراقبةِ زميلاتها بعدَ ذلكَ.

عندئذٍ قلتُ لابنتي: " هل تحبينَ أن تقومي بمراقبةِ الفصلِ، وكتابةِ أسماءِ المخالفينَ؟"

وفي سرعةٍ وبغيرِ ترددٍ أجابت: " كلا... لا أحبُّ أن يخافَ مني أحدٌ...أريدُ أن احتفظَ بحبِّ صديقاتي لي!!"

---

*يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس، مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد أن ينتهي الباحث من توضيح المهارة بمثال يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ المهارة.

- يسأل الباحث الأطفال عن: المواقف التي نستخدم فيها مهارة طرح وصياغة الأسئلة، أهم أنواع الأسئلة، أهمية صياغة وطرح الأسئلة.
- يجيب الأطفال على الأسئلة السابقة.
- يؤكد الباحث على الإجابات الصحيحة، ويصحح الإجابات الخاطئة.

الجلسة الفرعية الثانية

- يذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة طرح وصياغة الأسئلة)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة طرح وصياغة الأسئلة، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٢) يخص مهارة طرح وصياغة الأسئلة مستخدمين نفس القواعد السابقة وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٢) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معًا على: -
  - تحديد عنوان الموضوع.
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
  - تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية أو القصة.
  - تحديد ما تهدف إليه الحكاية.
  - وضع أسئلة(مقالية وموضوعية حول النص).
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة ومتابعة عملها وتقديم التغذية الراجعة والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.
* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحث.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٢)*:

في مكانٍ ما يوجدُ نهرٌ، تعيشُ على جانبيه قبيلتان، وقد نشأت بينهُما تجارةٌ، فكانوا يتبادلونَ ما يُنتجونَه وكان إنتاجُ الأولى من الحبوبِ وإنتاجُ الثانيةِ من الأغنام، ومع مرورِ الزمنِ نَمتِ التجارةُ ونَمتِ معها العلاقاتُ الاجتماعيةُ بين القبليتين. ونتيجةً لنموِّ العلاقاتِ الاجتماعيةِ بدأت تظهرُ الاختلافاتُ في الأفكارِ والرؤى بين الطرفينِ وخاصةً فيما يتعلق بالمشروعاتِ الخاصَّةِ بالاستفادةِ بالنهرِ سواءٍ في سريانِه أو في حالة جفافِه، وبدأت هوّةُ الخلافِ تتسعُ حتى أثرت على النشاطِ التجاريِّ بينهُما ومع الزمنِ توقفَ النشاطُ التجاريُّ بينهُما وحلَّ محلَّهُ مناوشاتٌ وصلت إلى الحربِ.

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة طرح وصياغة الأسئلة مستخدمين نفس القواعد السابقة وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٣) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - تحديد عنوان الموضوع.
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
  - تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية أو القصة.
  - تحديد ما تهدف إليه الحكاية.
  - وضع أسئلة(مقالية وموضوعية حول النص).
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم بإلفات أنظار الأطفال إلى التركيز والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

---

* ر.ج.مارزانو وآخرون: أبعاد التعلم، دليل المعلم، تعريب جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة، ١٩٩٨.(بتصرف)

نشاط رقم(٣):

موزة في الجبلاية(*)

كان جمهورٌ كبيرٌ من الشبابِ والفتيانِ، يقفُ حولَ سورِ جبلايةِ القـرودِ، بحديقـةِ الحيوانـاتِ بالجيزةِ. والسورُ يحيطُ بمنطقةٍ منخفضةٍ واسعةٍ، في وسطها جبلايةٌ كبيرةٌ، يسكنها عـددٌ كبيـرٌ مـن القرودِ.

وربطَ فتىً موزةً بقطعةِ خيطٍ أنزلها ببطءٍ، فاقتربتِ القرودِ تتقافزُ في محاولةٍ للإمساكِ بالموزةِ، لكن الفتى كان يجذبُ الخيطَ بسرعةٍ، فتعودُ القرودُ إلى الأرضِ وقد أصابتها خيبـةُ الأمـلِ، فتنطلـقُ الضحكاتُ مدويةً من الواقفينَ جميعاً.

ويبدو أن القرودَ فقدتِ اهتمامها بالموزةِ وصاحبها، فتوقَّفتْ عن محاولةِ القفزِ، وانشغلَتْ بأشـياءَ أخرى.

وجاءَ قردُ كبيرُ، جلسَ أسفلَ الخيطِ، يبحثُ في الترابِ عن حباتِ الفولِ السوداني التـي كـان يلقيها متفرجونَ آخرونَ. وحاولَ الفتى إنزالَ الموزةِ فوقَ رأسِ ذلك القردِ، لكنَّ القردَ كان مصراً على أن يفهمَ الفتى أنه لم يعدْ مهتماً بموزتهِ. وبدأ الجمهورُ يتفرَّقُ وينصرفُ فلم تعدْ في اللعبةِ جاذبيةٌ.

لكن في لحظةٍ خاطفةٍ، وكأنما هناكَ اتفاقٌ سابقٌ، قفزَ قردٌ صغيرٌ فـوقَ رأسِ القـردِ الكبيـرِ، وأمسكَ بالموزةِ بقوةٍ بين يديهِ، وأسرعَ يلتهمها!!

وفي هذه المرةِ، انطلقَ الجمهورُ يضحكُ من الفتى، ويصفِّقُ في حماسٍ تقديراً للقردِ!!

٦) المراجعة الختامية:

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: عرض المجالات الملائمة لاستخدام مهارة طرح الأسـئلة، مراجعـة أنـواع الأسئلة، وكذلك عرض أهمية طرح وصياغة الأسئلة.

رابعاً: الوسائل المسـتخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة عليها، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة في التدريبات.

خامساً: التقويم:

- عدد أنواع الأسئلة.
- وضح أهمية مهارة صياغة وطرح الأسئلة.
- عدد أهم مجالات استخدام مهارة صياغة وطرح الأسئلة.

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال قراءة القصة التالية قراءة صامتة دقيقة، والقصة بعنوان(ياسمينة والخروف الصغير)، حيث يقوم الباحث بتوزيع القصة على كل طفل وطفلـة،

* يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس، مكتب مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

ويطلب من كل طفل طرح أسئلة مقالية وموضوعية على القصة.

ياسمينة والخروف الصغير(*)

خرجتْ "ياسمينةُ" في الصباحِ الباكرِ من منزلها متجهةً إلــى الحقــلِ لتجمــعَ بعــضَ الفواكــهِ والخضرواتِ لتأكلها. وفي طريقِ العودة إلى المنزلِ تغيرَّ الجوُّ، وامتلأتِ السماءُ بالسحبِ، وسرعانَ ما أمطرت، ففتحتْ ياسمينةُ مظلتها لتحتمي تحتها من المطرِ واستمرتْ في سيرها حتى وصلتْ إلى أعلى تلٍّ صغير. توقفتْ ياسمينة أعلى التَّلِّ قليلاً لتشاهدَ جمالَ المنظرِ من حولها. فرأتْ ذئباً كبيــراً يطــاردُ خروفًا صغيرًا ليفترسهُ.

أسرعتْ ياسمينة في الحالِ نحوَ الخروفِ الصغيرِ لتنقذه من مخالبِ الذئبِ المفترسِ، وفي اللحظةِ التي كان الذئبُ يتأهَّبُ للانقضاضِ على الخروفِ الصغير ليأكله، ضربتهُ ياسمينة على رأسهِ بمظلتهــا بكل قوتها، وحملت الخروفَ الصغيرَ بين يديها، ولاذتْ بالفرارِ.

رأتْ بعضُ الأرانبِ ما حدثَ، وفكرتْ في طريقةٍ تساعدُ بها ياسمينة على الهربِ من الــذئبِ، فأسرعتْ بالتقاطِ حبَّاتِ الرَّملِ من الأرضِ وقذفتْ بها الذئبَ، فأصابتْ عينيهِ وعطلتهُ عــن مواصــلةِ الجري. تمكنتْ ياسمينة في هذه اللحظــةِ من الفرارِ والابتعادِ عن الذئب، وبينما كانت ياسمينة تجري وهي تحملُ الخروفَ الصغيرَ فكرت ماذا تفعل لو لحقَ بها الذئبُ مرة أخرى ولم يتدخلْ أحدٌ لإنقاذهــا وإنقاذ الخروفِ الصغير؟ ولم تمرَّ ثوانٍ فإذا بالذئب يعاودُ مطاردتهُ العنيفة، ولحق بياسمينة والخروفِ الصغير، واستعدَّ للهجومِ عليهما.

شاهدتْ بعضُ السناجب الموجودةِ على شجرِ الصنوبر هذا المنظرَ، فأسرعتْ بإلقاءِ البندقِ على الذئب بكل قوتها، فتعطَّلَ الذئبُ مرة أخرى، وتمكنتْ ياسمينة من الفرارِ.

وفي طريقِ العودةِ إلى المنزلِ فكرتْ ياسمينة أن تختصرَ الطريقَ إلى المنزلِ، فســارت فــي طريقِ النهرِ، وعبرتْ معديةً صغيرةً لتصلَ بسرعةٍ إلى البرِّ الآخرِ. ولكن الذئبَ المفترسَ كان مصرًا على متابعةِ ياسمينة والخروفِ الصغير، فأسرعَ هو للعبورِ من فوقِ المعديةِ ليلحقَ بياسمينة، ولم يَــرَ الغزال الصغيرَ الواقفَ تحت المعدية. انتظرَ الغزال لحظةَ وصول الذئبِ في منتصفِ المعديةِ، وقــامَ بدفعها برأسه، فاهتزتِ المعديةُ، واختلَّ توازنُ الذئبِ وسقطَ في النهرِ ليغرق في الحال.

وصلتْ ياسمينة إلى منزلها سالمةً، واعتنتْ بالخروفِ الصغيرِ وأطعمتهُ، وأحاطتهُ بحنانهــا ولــم تنسَ مساعدة الحيواناتِ لها، وكيفَ شاركتْ في إنقاذ حياتها وحياةِ الخروفِ الصغيرِ.

---

* أريت فايز تادرس: ياسمينة والخروف الصغير، ترجمة آمال لويس، دار المعارف: القاهرة، ٢٠٠١. (بتصرف).

الجلسة الثالثة: مهارة التصنيف

أولاً: أهداف الجلسة: -

١- أن يتعرف الطفل على مهارة التصنيف(تعريفها- مترادفاتها- خطواتها- استخدامها).

٢- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٣- أن يستخدم مهارة التصنيف.

٤- أن يوضح أهمية مهارة التصنيف.

٥- أن يشارك في العمل الجماعي ويتقبل آراء الآخرين.

٦- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.

٧- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

٨- أن ينتبه للمثيرات المقدمة له.

٩- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.

١٠- أن يكتسب بعض القيم كاحترام الكبار، والصدق، والكرم، والوفاء، والأمانة.

١١- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١٢- أن يقرأ النص قراءة سليمة.

١٣- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة، مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لــ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "بـاير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ← مراجعة خطوات أداء المهـارة ← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١)**التقديم للمهارة:** يقول الباحث للأطفال: إن الهدف من الجلسة تعلم مهارة التصنيف، والسبب الذي نتعلم من أجله هذه المهارة.

- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(التصنيف).
- يسأل الباحث الأطفال عن كلمات مرادفة لكلمة تصنيف.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يضيف الباحث: أن هناك كلمات مرادفة لكلمة التصنيف وهي: فئة، التبويب، نوع، فرز، خصائص طبيعية، مقارنة، أوجه الاختلاف، أوجه التشابه.
- يسأل الباحث الأطفال عن أهمية التصنيف.
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.
- يوضح الباحث التصنيف فيما يلي:-

* لبيان النوع يعني أن نرتب المواد والأشياء في مجموعات على أساس ما بينها من أوجه تشابه، وأن نضع لكل مجموعة اسماً(عنواناً) يحمل أهم الصفات والمزايا المشتركة بين مفردات هذه المجموعة فكلمة(الليمون) مثلاً عنوان لنوع معين من الفاكهة، تجمع بين أفراد هذه الفئة صفات مشتركة لا تتوافر في الأنواع الأخرى من الفاكهة.
* عندما نزود الطفل بالعنوان وعليه أن يدرج تحته الأسماء/الأشياء التي تندرج تحته وتحمل الخصائص نفسها المشتركة بينها، فإذا قلنا: خضروات جذرية مثلاً فما الذي يمكن أن ندرج تحته من الخضروات التي تنطبق على هذه الصفة؟ الفجل، الجزر، الشمندر.
* عندما نأخذ مجموعة أشياء ومواد جمعت دون ضابط فنقوم بإدراج بعض منها في فئة واحدة على أساس من صفة عامة، أو صفات مشتركة تجمع بين أفراد هذه الفئة على حدا، فيمكن تقسيم الملابس على أساس من الصنف(قطن، صوف، حرير) وهكذا، أو على أساس اللون(أبيض، أسود، أخضر) وهكذا. ونعني التجميع أي تجميع هذه المواد والأشياء بناء على صفات أو مزايا مشتركة بينها.

- يقوم الباحث بتعريف المهارة بعبارة واضحة دقيقة: يقصد بالتصنيف القدرة على تجميع الأشياء التي لها نفس الخصائص، ويتضمن التصنيف القدرة على التمييز البصري، فالطفل في حاجة إلى أن يميز بصرياً الأشكال والألوان والأحجام، وكذلك تحديد الأشياء المتشابهة والمختلفة.
- يسأل الباحث الأطفال ما هي خطوات التصنيف؟
- يجيب الأطفال بلغتهم الخاصة.

- يوضح الباحث خطوات التصنيف بما يلي: عندما نصف الأشياء فإننا نضعها في مجموعات وفق نظام معين، فإذا طلب منا تصنيف مجموعة من الأدوات أو الكلمات أو الأشياء فإننا نتبع الخطوات التالية:-

١- تفحص الكلمات أو البيانات موضوع التصنيف بدقة للتعرف على طبيعتها.

٢- اختيار كلمة أو مفردة من القائمة أو البيانات.

٣- البحث عن الكلمات أو المفردات التي تشبه الكلمة الأولى في خاصية أو أكثر.

٤- تحديد العنوان الذي يمكن أن توضع تحته المفردات التي تم اختيارها.

٥- اختيار كلمة أو مفردة أخرى من القائمة أو البيانات والبحث عن الكلمات أو المفردات المشابهة لها في خاصية أو أكثر، ثم تحديد العنوان الذي يمكن أن توضع تحته المفردات التي تم اختيارها.

٦- نعيد النظر للتأكد أننا تناولنا في عملنا جميع الكلمات الموجودة.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

يقول الباحث للأطفال: فيما يلي سوف أوزع عليكم أربع مجموعات من الكلمات(نشاط رقم ١)، والمطلوب منكم قراءة هذه الكلمات بتمعن، والتعرف على معانيها، وسوف أوضح لكم كيف أقوم بتصنيف هذه الكلمات.

- يوزع المعلومات قوائم الكلمات على الأطفال وهي:-

١- الملائكة - الصدق- طبق - الكذب - السباحة.

٢- ملعقة - الأمانة - رفع الأثقال - الخيانة - شوكة.

٣- المصارعة - الغدر - البخل - فنجان شاي - الكرم.

٤- احترام الكبار - كرة السلة - قطع الأشجار - سكّين - كرة القدم.

- يقرأ الأطفال هذه الكلمات بتمعن، ويسألون الباحث عن معاني الكلمات الغامضة.

- يوضح الباحث خطوات التصنيف كالأتي:-

* تفحص الكلمات موضوع التصنيف بدقة للتعرف عليها.
* اختيار كلمة الملائكة من المجموعة الأولى والبحث عن الكلمات التي تشبهها في هذه المجموعة وبقية المجموعات، فنجد أن الكلمات التي تشبهها في خاصية أو أكثر وهي: السباحة، رفع الأثقال، المصارعة، كرة السلة، كرة القدم، ثم نحدد العنوان الذي يمكن أن نضعها تحته وهو (الألعاب الرياضية).
* اختيار كلمة طبق من المجموعة الأولى والبحث عن الكلمات التي تشبهها في هذه المجموعة وبقية المجموعات، فنجد أن الكلمات التي تشبهها في خاصية أو أكثر وهي: الأمانة، الكرم، احترام الكبار، ثم نحدد العنوان الذي يمكن أن نضعها تحته وهو(الصفات الحميدة).

* اختيار كلمة الصدق من المجموعة الأولى، والبحث عن الكلمات التي تشبهها في هذة المجموعة وبقية المجموعات، فنجد أن الكلمات التي تشبهها في خاصية أو أكثر وهي: شوكة، فنجان شاي، سكين، ملعقة، ثم نحدد العنوان الذي يمكن أن نضعها تحته وهو(أدوات المائدة).

* اختيار كلمة الكذب من المجموعة الأولى والبحث عن الكلمات التي تشبهها في هذه المجموعة وبقية المجموعات، فنجد أن الكلمات التي تشبهها في خاصية أو أكثر وهي: الخيانة، الغدر، البخل، قطع الأشجار، ثم نحدد العنوان الذي يمكن أن نضعها تحته وهو(الصفات الذميمة).

- نعيد النظر في الكلمات للتأكد أننا تناولنا في عملنا جميع الكلمات.

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد أن ينتهي الباحث من توضيح المهارة بمثال يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ المهارة.

- يسأل الباحث الأطفال عن: المواقف التي نستخدم فيها مهارة التصنيف، وما المقصود بالتصنيف، وما هي خطوات التصنيف.
- يجيب الأطفال على الأسئلة السابقة.
- يؤكد الباحث على الإجابات الصحيحة، ويصحح الإجابات الخاطئة.

الجلسة الفرعية الثانية

- يُذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة التصنيف)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة التصنيف، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يُكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٢) يخص مهارة التصنيف مستخدمين نفس القواعد السابقة وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.

* يوزع الباحث النشاط رقم(٢) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة، والنشاط يتضمن مايلي: لدينا قائمة كلمات والمطلوب منك قراءة القائمة بعناية:-

طائرة	كتاب	قلم	يد
فم	قطار	ساق	باخرة
كراسة	إصبع	تكسي	مسطرة

* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -

- تحديد الكلمات الغامضة، وإدراك معاني الكلمات.
- القيام بعملية التصنيف الذي ترونه مناسبًا.

* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.

* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة ومتابعة عملها وتقديم التغذية الراجعة والتوجيه والإرشـــاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.
* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم وعلى الباحث.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة التصنيف وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٣) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب المعلم من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معًا على: -
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد التدريب أو النشاط
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم بإلفات أنظار الأطفـــال إلى التركيز والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٣):

رحلة إلى السوق(*)

اسمي سامح. أنا تلميذٌ في الصف الثانـــي الابتدائـــي. قبل أن أذهبَ إلى مدرستي أُصلي صلاةَ

---

* فهيم مصطفى محمد : الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرســـة الابتدائيـــة، رؤيـــة مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي: القاهرة، ٢٠٠١، ص ص١٣٧-١٣٨.(بتصرف)

الصبحِ، ثم أتناولُ طعامَ الفطورِ. أعودُ من مدرستي إلى منزلي في الساعةِ الثانيةِ ظهرًا لكــي أتنــاولَ طعامَ الغداءِ، وأستريحُ قليلاً ثم أبدأ مراجعةَ دروسي.

أمس، وبعدَ أن انتهيتُ من مراجعةِ دروسي، توضأتُ لصلاةِ العصرِ، وبعــد أن انتهيــتُ مــن الصلاةِ، أردتُ أن أذهبَ مع والدي إلى السوقِ.. صعدنا سيارةَ والدي الزرقاءَ. سارَ والدي بالسيارةِ في شوارعِ مدينتنا، نظرتُ إلى الخلفِ فرأيتُ سياراتٍ كثيرةٍ تسيرُ خلفَ سيارتنا. فجــأةً توقــفَ والــدي، فسألتُه عن سببِ توقفهِ بالسيارةِ فجأةً، فأخبرني أن إشارةَ المرورِ أضاءت اللونَ الأحمرَ، وهذا معناهُ أنَّ السياراتِ لا بد أن تتوقفَ عن السيرِ، وعندما تضيء اللونَ الأصفرَ فهذا يعني الاستعدادَ للحركةِ، وإذا أضاءتِ اللونَ الأخضرَ فهذا يعني السيرُ والحركةُ في الطريقِ. ثُم قال والدي: إنَّ إشاراتِ المرورِ لها مهمةٌ كبيرةٌ في تنظيمِ حركةِ السياراتِ في الطرقِ والشوارعِ.

وصلنا إلى السوقِ وتوقفَ والدي أمامَ محلاتٍ كثيرةٍ، فخرجنا من السيارةِ واتجهنا إلى البائعينَ. اشترى والدي من دكانِ الفاكهةِ عشرَ تفاحاتٍ حمراءَ وعشرَ تفاحاتٍ صفراءَ. وجدتُ أنَّ حجمَ التفاحــةِ الحمراءِ أكبرُ من حجمِ التفاحةِ الصفراءِ. وكذلك اشترى والدي خيارًا لونُه أخضرٌ وعشــرَ برتقــالاتٍ وعشرين ليمونةٍ، ووجدتُ أن حجمَ الليمونةِ الواحدةِ أصغرُ من حجمِ التفاحةِ.

أردتُ أن أتناولَ تفاحةً ونحنُ في الطريقِ إلى المنزلِ، فرفضَ والدي قائلاً: إن التفاحَ يجــبُ أن يُغسلَ قبلَ الأكلِ. وبعد أن وصلنا إلى المنزلِ أعطينا ما اشتراه والدي لوالدتي، فقامت بغسلِه جيدًا، ثمَّ وضعتِ الخيارَ في طبقٍ كبيرٍ، والتفاحَ في طبقٍ أكبرَ، أما البرتقالُ فقد وضعته فــي طبــقٍ متوســطٍ، والليمونُ في طبق صغيرٍ.

وبعد أداءِ صلاةِ المغربِ شاهدنا تمثيليةً اجتماعيةً تدعو إلى الصدقِ وعدم الكذبِ، والكرمِ وعدمِ البخلِ، والوفاءِ وعدم الغدرِ. ثم أدينا صلاةَ العشاءِ، وتناولنا طعامَ العشاءِ ثم الفاكهةَ.

أجب عن الأسئلة التالية:

١- لماذا ذهب سامح إلى السوق؟ ....

٢- ماذا نسمي بائع الفاكهة؟ ....

٣- صنِّف الأشياء الواردة في القصة طبقاً للون؟

....

٤- صنِّف الأشياء الواردة في القصة طبقاً للحجم؟

....

٣- اختر تصنيفًا أخر تراه مناسبًا.

....

٦) **المراجعة الختامية:**

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهـــارة، تحديد العلاقة بين المهارة موضوع الجلسة، والمهارات الأخرى التـــي تعلموهـــا، مراجعـــة تعريـــف المهارة.

رابعاً: الوسائل المســـتخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة عليها، مجموعة من الصور التوضيحية.

خامساً: التقويم:

- وضح أهمية التصنيف.
- عدد خطوات التصنيف.
- من الكلمات المرادفة للتصنيف: التبويب و........و........و........و...........

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال قراءة الموضوع التالي قراءة صـــامتة دقيقة، والموضوع بعنوان(معركة اليرموك)، حيث يقوم الباحث بتوزيع القصة على كل طفل وطفلـــة، ويطلب من كل طفل تحديد الكلمات الغامضة، والإجابة عن الأسئلة في نهاية الموضوع.

- يشرح الباحث معنى الكلمات الصعبة.
- يقرأ الأطفال الموضوع قراءة صامتة، ثم يجيبوا عن الأسئلة الواردة في نهاية الموضوع.

معركة اليرموك(*)

لما وُليِّ أبو بكرُ الصديـــقُ رضي الله عنه الخلافة، جهزّ أربعةَ جيوشٍ إلى بلادِ الشـــام، لقتـــالِ الرومِ ونشرِ الإسلامِ. وأسندَ قيادةَ هذه الجيوش لأربعة من قادة المسلمين هم: أبو عبيـــدة عـــامر بـــن الجراح وهو قائد الجيوش الأربعة ووجهتُه حمص، وعمرو بن العاص ووجهتُه الأردن، ويزيد بن أبي سفيان ووجهتُه دمشق وشرحبيل بن حسنة.

لكن الروم واجهوا المسلمين بجموعٍ ضخمةٍ، فأعاقوا تقدمَهم، لأن كل جيش كان مستقلاً عن الآخر.

وخاف أبو بكر على جيوش المسلمين، فأمر خالد بن الوليد أن يتوجه من العراق إلى بلادِ الشامِ، ليكون أميرًا عامًا للجيوش هناك.

وفي الحال قصد خالد بجيشِه الشام، ورسم خُطةً عسكريةً بارعةً، قطع فيها بادية الشـــام حتـــى وصل إلى جيوش المسلمين، فنَظَّم صفُوفها وأمر القادة أن يُقاتلوا مجتمعين، فتكون من الجيوش الخمسة جيش واحد، عسكر به خالد على ضفة نهر اليرموك وقسَّمه إلى ثمانٍ وثلاثين فرقةً تُقدَّرُ بألف مقاتل، وجعل له ميسرة وميمنة وقلباً.

---

* نايفة قطامي: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، ٢٠٠١، ص ص ١٣٧- ١٣٩.

وأقبلَ الرومُ بجيشٍ عظيمٍ. يزيد على مئة ألف مقاتل ويقودهُ أخو ملك الروم. فالتحم الجيشان على نهر اليرموك عزائم لا عهد لهم بمثلها، وقلوباً لا تخاف الموت، ونُفوساً لا تطلب إلا الشهادة أو النصر. هنالك انخلعت قلوب الروم ذعراً، وولّوا الأدبار، فسقط كثير من جنودهم في النهر، وقتل عددٌ كبيرٌ منهم. وكانت تلك المعركة سبباً في أن منَّ الله على المسلمين بفتح الشام.

إن نهر اليرموك لو استطاع الكلام لحدّثنا عن أولئك الأبطال المؤمنين، الذين صدقوا ما عاهدوا الله عليه. وإنه لينظر بلهفة وأمل إلى شباب الأمة اليوم، ليفعلَ مثل ما فعل جيش خالد بن الوليد، لتعود أرضنا السليبة إلى أصحابها، ويُعاود التاريخ سيرته، ويتحقق النصر لأمتنا بإذن الله.

أجب عن الأسئلة التالية:

١- زمن من حدثت معركة اليرموك؟ ....

٢- لماذا سميت المعركة بهذا الاسم؟..

٣- أين حدثت معركة اليرموك؟..

٤- ماذا كانت نتيجة معركة اليرموك؟ وما الهدف منها؟

....

٥- بعد قراءة النص بتمعن، يطلب إليك تصنيف المفاهيم الواردة(مفرد، جمع، فعل ماضي، فعل مضارع، أسماء أماكن) وكتابتها في الجدول التالي:

مفرد	
جمع	
فعل ماضي	
فعل مضارع	
أسماء أماكن	

واجب منزلي:

١- (من خلال مشاهدتك للتلفزيون أو وسائل الإعلام أو قراءة بعض الصحف....إلخ) أوجد مجموعة من الكلمات يمكن أن تندرج تحت ما يلي: الوظائف(المهن)، أشياء للقراءة، أشياء في السوبر ماركت.

الجلسة الرابعة: مهارة الترتيب

أولاً: أهداف الجلسة: -

١- أن يتعرف الطفل على مهارة الترتيب(تعريفها- معاييرها- خطواتها).

٢- أن يوضح أهمية مهارة الترتيب.

٣- أن يستنتج أهم الأفكار الواردة في النص.

٤- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٥- أن يستخدم مهارة الترتيب.

٦- أن يشارك في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين.

٧- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.

٨- أن يكتسب بعض القيم كالتعاون، واحترام رأي الآخرين، والتعاضد.

٩- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

١٠- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١١- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

١٢- أن يقرأ النص قراءة سليمة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة، مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لـــ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):-

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ← مراجعة خطوات أداء المهارة ← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) التقديم للمهارة:

- يوضح الباحث للأطفال إن الهدف من الجلسة تعلم مهارة الترتيب.
- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(الترتيب).
- يسأل الباحث الأطفال عن كلمات مرادفة لكلمة ترتيب.
- يوضح الباحث الكلمات المرادفة لكلمة ترتيب وهي: التسلسل، التتابع، التوالي، أقدمية الحدوث.
- يسأل الباحث الأطفال عن معنى الترتيب.
- يجيب الأطفال حسب معرفتهم وخبراتهم.
- يوضح الباحث معنى الترتيب بالقول: ويعني الترتيب وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي تربط فيما بينها بصورة وأخرى في سياق متتابع وفقاً لمعيار معين. فالإنسان يكون صوراً ذهنية أو مفاهيم للأشياء التي يتعرض لها من واقع خبرته التعليمية والشخصية، ويعطي لكل مفهوم اسماً مختلفاً؛ فهذه شجرة وتلك باخرة وذلك أرنب، ثم يبحث عن الخصائص الأساسية التي تتميز بها مجموعة من المفاهيم أو الأشياء، ويقوم باختزانها على شكل مجموعات ترتبط كل منها بخاصية معينة ومميزة. فنحن نختزن بعض المفاهيم مرتبة حسب حجمها، بينما نرتب مفاهيم أخرى حسب طولها أو ارتفاعها أو عمرها وغير ذلك من الخصائص.
- يوضح الباحث أهمية الترتيب من خلال: تتبع أحداث قصة ما ووصف شخصياتها، تذكر تاريخ الأحداث وأماكن حدوثها وأهم الشخصيات التي كان لها تأثير فاعل في تلك الأحداث، ترتيب فقرات القصة، ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جمل مفيدة، ترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً، حل المسائل الرياضية، مقارنة الأشياء مع بعضها البعض.
- يسأل الباحث الأطفال عن المعايير التي نستخدمها في ترتيب المفاهيم والأشياء.
- يجيب الأطفال حسب معرفتهم.
- يوضح الباحث المعايير التي نستخدمها في ترتيب المفاهيم والأشياء كالتالي:-

* الحجم أو الضخامة أو المساحة، مثل: أرنب- فيل- طائرة.
* التسلسل الزمني أو أقدمية الحدوث، مثل: الاستيقاظ صباحًا، غسل الأيدي، تناول الفطور، الذهاب للمدرسة.
* العمر أو الطول أو الوزن، مثل: قلم رصاص- كتاب- شجرة.
* التكلفة أو القيمة المادية، مثل: كراسة، تلفزيون، سيارة.

- يطلب الباحث من الأطفال إعطاء مثال على معيار من معايير الترتيب.
- يوضح الباحث خطوات الترتيب كما يلي:-

١ - فحص الحوادث والأشياء أو الفقرات أو الأسماء أو المفاهيم، التي تطلب الترتيب أو التتابع في عرضها أو توضيحها أو فهمها.

٢- ملاحظة العلاقات بين هذه الأمور جميعها من حيث الشكل والحجم والقيمة والوقت والدقة.

٣-اختيار العلاقة المناسبة من أجل استخدام مهارة الترتيب أو التتابع.

٤- العمل على ترتيب الحوادث والأشياء أو الفقرات في ضوء العلاقة التي تم اختيارها من قبل.

٥- الحكم على تنفيذ المهارة ومدى فعاليتها.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

يقول الباحث للأطفال سوف أوزع عليكم ثلاث قوائم من الأشياء، والمطلوب منكم التعرف على هذه الأشياء، وسوف أوضح لكم كيفية ترتيب هذه الأشياء باختيار العلاقة المناسبة للترتيب.

- يوزع الباحث على كل طفل وطفلة ثلاث قوائم من الأشياء وهي:-

١) لديك مجموعة من الأحرف الهجائية:

ث- ر- ج- خ- ح- ب- ت- أ- ذ- د- ش- ص- س- ض- ز

....

٢) لديك مجموعة من الأعداد والمطلوب منك ترتيبها تنازلياً:(٨٩٠- ٩١٠- ٢١٤- ٧٠٥- ٦٠٠- ١١١- ١٠٠٠- ٩٨٩)

....

٣) رتب الكلمات التالية لتكوين جمل مفيدة:

*- (الفلاح- ذهب- الحقل- إلى). ....

*- (عاقل- عدو- من- جاهل- خير- صديق) ....

- يقوم الباحث بتفحص الأشياء موضوع الترتيب للتعرف عليها.

- ثم ملاحظة العلاقات بين هذه الأشياء: حيث نلاحظ في القائمة الأولى وجود مجموعة من الأحرف الهجائية، والعلاقة المناسبة للترتيب هي التسلسل الهجائي كما يلي: أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز - س- ش- ص- ض، بينما في القائمة الثانية نلاحظ وجود مجموعة من الأعداد والعلاقة المناسبة للترتيب هي القيمة العددية وبالتالي الترتيب يكون من الأكبر إلى الأصغر كما يلي: ١٠٠٠- ٩٨٩- ٩١٠- ٧٠٥- ٦٠٠- ٢١٤- ١١١، أما في القائمة الثالثة نلاحظ وجود جملتين وفي كل جملة مجموعة من الكلمات المبعثرة، وحتى نكون من كل منها جملة مفيدة يجب ترتيب هذه الكلمات كما يلي: ذهب الفلاح إلى الحقل، عدو عاقل خير من صديق جاهل.

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد الانتهاء من توضيح المهارة مع التمثيل، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ المهارة وهي: معايير الترتيب، خطوات الترتيب، أهمية مهارة الترتيب.

الجلسة الفرعية الثانية

- يُذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة الترتيب)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة الترتيب، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط يخص مهارة الترتيب وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.

* يوزع الباحث النشاط على كل طفل وطفلة في كل مجموعة، والنشاط يتضمن مايلي:

تغديتُ في أحدِ الأيامِ في مطعمِ القاهرةِ، واستعرتُ كتابينِ من مكتبةِ مباركِ العامةِ، وزرتُ مُتحفَ القاهرةِ، وحشوتُ أضراسي عند طبيبِ الأسنانِ في اليوم نفسِه. فإذا كان مطعمُ القاهرةِ يُغلقُ أبوابَه يومي الثلاثاءِ والجمعة، وتُعطلُ مكتبةُ مباركِ العامةِ يومي الجمعةِ والسبتِ، ويفتحُ المتحفُ أيامَ الاثنينِ والثلاثاءِ والجمعة، وتُفتحُ عيادة طبيبِ الأسنانِ أيامَ السبتِ والاثنينِ والأربعاءِ.

أجب عن الأسئلة التالية:

١) أين تغديت في أحد الأيام؟

٢) لديك قائمتين من الكلمات، المطلوب منك ترتيبها كلماتها لتكوين جملتين مفيدتين:

١- كتابين- مبارك- العامة- مكتبة- استعرت-من. ....

٢- متحف- زرت- القاهرة. ....

٣) في أي يوم من أيام الأسبوع قمت بكل الأشياء المذكورة في النص(الغداء في مطعم القاهرة، استعارة كتابين من مكتبة مبارك، زيارة متحف القاهرة، الذهاب لعيادة طبيب الأسنان؟

ربما من المفيد ترتيب المعلومات في جدول كهذا:

الأيام	مطعم القاهرة	مكتبة مبارك	المتحف	عيادة طبيب الأسنان
السبت				
الأحد				
الاثنين				
الثلاثاء				
الأربعاء				
الخميس				
الجمعة				

٤) ضع رقماً في الخانة الفارغة لتدل على تتابع الأحداث كما وردت في النص:

(   ) وحشوت أضراسي عند طبيب الأسنان في اليوم نفسه.

(   ) وزرت متحف القاهرة.

(   ) تغديت في أحد الأيام في مطعم القاهرة.

(   ) واستعرت كتابين من مكتبة مبارك العامة.

* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معًا على: -

- تحديد الكلمات الغامضة وإدراك معاني الكلمات.

- الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد النص.

* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.

* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة، ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.

* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم وعلى الباحث.

* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.

* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.

* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.

* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط يخص مهارة الترتيب وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.

* يوزع الباحث النشاط على كل طفل وطفلة في كل مجموعة، وهذا النشاط يتضمن ما يلي:-

تدريب(*):

افتخرَ الأرنبُ بسرعتِه بين الحيواناتِ وبأن أحداً لم يسبقه أبداً. ثم تحدى الحيواناتِ أن تسابقَه. فظهرت له السلحفاةُ قائلة بثقة: أنا أسابقك. فضحك الأرنبُ وقال مستهزئاً: هذه نكتةٌ مضحكةٌ. كيف أسابق مثلك وأنت مضرب الأمثال في البطء؟ أجابت السلحفاة: أنت على حق، ولكن دعنا نبدأ السباق.

وافقَ الأرنبُ وبدأ السباق وبعد شوط صغيرٍ من جري الأرنب السريع، نظر خلفه، فلم يرَ السلحفاة لبطئها. فقال لنفسه: أنام قليلاً حتى تصل. وراح في نوم عميق. وعندما أفاق الأرنب، رأى السلحفاةَ تكاد تصلُ خطَّ النهاية. فقفز يجري كالمجنون لكن دون فائدة؛ لأن السلحفاةَ كانت سبقته بأشواطٍ، ثم فازت بالسباق. التفتَ الأرنبُ إليها سائلاً: بالله عليك كيف فعلتِ هذا؟ فأجابت السلحفاة مبتسمة: " كسبت بالصبرِ والثباتِ ما خسرته أنت بالإهمالِ".

---

* فهيم مصطفى محمد : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة" التشخيص والعلاج "، دار الفكر العربي: القاهرة ، ٢٠٠١، ص١٤٩.

أجب عن الأسئلة التالية:

١)- اختر عنوانًا مناسبًا للقصة؟............................

٢)- ضع علامة(√) أمام الجواب الصحيح:

١- مع من تساق الأرنب؟

(أ) الأسد. (ب) الفأر. (ج) السلحفاة.

٢- ماذا فعل الأرنب أثناء السباق؟

(أ) نام أثناء السباق. (ب) جرى ببطء. (ج) جرى بسرعة لكي يفوز بالسباق.

٣- كيف فازت السلحفاة بالسباق؟

(أ) عن طريق النوم. (ب) عن طريق الصبر والمثابرة. (ج) عن طريق المكر والخداع.

٤- كيف خسر الأرنب السباق؟

(أ) عن طريق الإهمال. (ب) عن طريق الصبر والمثابرة. (ج) عن طريق الغش والخداع.

٥- أين جرى السباق بين الأرنب والسلحفاة؟

(أ) في المدينة. (ب) في المدرسة. (ج) في الغابة.

٣) رتب الكلمات التالية لتكوين جمل مفيدة:

١- الأرنب- افتخر- بين- بسرعته- الحيوانات

....

٢- يجري- فقفز- لكن- كالمجنون- فائدة- دون

....

٤) ضع رقمًا في الخانة الفارغة لتدل على تتابع الأحداث كما وردت في النص:

( ) لأن السلحفاة كانت سبقته بأشواط، ثم فازت بالسباق

( ) وافق الأرنب وبدأ السباق وبعد شوط صغير من جري الأرنب السريع، نظر خلفه، فلم يرى السلحفاة لبطئها

( ) فظهرت له السلحفاة قائلة بثقة: أنا أسابقك

( ) افتخر الأرنب بسرعته بين الحيوانات وبأن أحدًا لم يسبقه أبدًا

( ) فقال لنفسه: أنام قليلاً حتى تصل. وراح في نوم عميق

( ) فقفز يجري كالمجنون لكن دون فائدة

( ) وعندما أفاق الأرنب، رأى السلحفاة تكاد تصل خط النهاية

* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة.

* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -

- إدراك معاني الكلمات، وتحديد الكلمات الغامضة.
- الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد التدريب أو النشاط.

* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.

* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال، وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم بإلفات نظر الأطفال إلى التركيز والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.

* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.

* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.

* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.

* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

٦) **المراجعة الختامية:** وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها، وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: مراجعة خطوات تنفيذ مهارة الترتيب، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، تحديد العلاقة بين المهارة موضوع الجلسة والمهارات الأخرى التي تعلموها، مراجعة تعريف المهارة.

رابعاً: الوسائل المستخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات.

خامساً: التقويم:-وضح أهمية مهارة الترتيب..

- من الكلمات المرادفة لمهارة الترتيب: التابع و......و........و......و.......

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب المعلم من الأطفال قراءة الموضوع التالي قراءة صامتة دقيقة، حيث يقوم المعلم بتوزيع الموضوع على كل طفل وطفلة، ويطلب من كل طفل تحديد الكلمات الصعبة، والإجابة عن الأسئلة في نهاية الموضوع أو التدريب.

- يشرح المعلم معنى الكلمات الغامضة، ثم يقرأ الأطفال الموضوع قراءة صامتة، ثم يجيبوا عن الأسئلة الواردة في نهاية الموضوع.

تدريب:

ثلاثة آباء(خالد وحسن ومحمد) لديهم سبعةَ عشرَ طفلاً من بينهم عشرِ ذكور. فإذا كان لدى خالدٍ أربعُ بناتٍ ولدى حسن نفسُ العددِ من الأولاد، وكان عدد أطفال حسن يزيد واحداً عن أطفال خالد الذي لديه خمسة أطفال، أما محمد فكان عدد أولاده يزيد بمقدار أربعة عن عدد بناته الذي يساوي عدد أولاد خالدٍ. كم عدد الأطفال الذكور(أولاد) والإناث(بنات) لكل من خالدٍ وحسن ومحمد؟

ربما من المفيد ترتيب المعلومات في جدول كهذا:

	أولاد	بنات	المجموع
خالد			
حسن			
محمد			
المجموع			

الجلسة الخامسة: مهارة صياغة الأفكار

أولاً: أهداف الجلسة: -

١- أن يتعرف الطفل على مهارة صياغة الأفكار.

٢- أن يستنتج أهم الأفكار الواردة في النص.

٣- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٤- أن يستخدم مهارة صياغة الأفكار.

٥- أن يصحح المعلومات المقدمة له.

٦- أن يشارك في العمل الجماعي ويتقبل آراء الآخرين.

٧- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.

٨- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

٩- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.

١٠- أن يكتسب بعض القيم كالتواضع، واحترام الآخرين، والصداقة، والتعاون، والنظافة، والمحافظة على البيئة من التلوث.

١١- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١٢- أن يقرأ النص قراءة سليمة.

١٣- أن يستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

١٤- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الصعبة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لـــ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة): يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ← مراجعة خطوات أداء المهارة← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) التقديم للمهارة:

- يوضح الباحث للأطفال أن الهدف من الجلسة هو تعلم مهارة صياغة الأفكار.
- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(صياغة الأفكار).
- يسأل الباحث الأطفال عن معنى الفكرة.
- يوضح الباحث معنى الفكرة بالقول: إن الفكرة هي المعلومة التي يدور حولها الموضوع، وتعتبر عنوانًا أو ملخصًا للموضوع، وعادة ما يتناول الموضوع الفكرة بالشرح والتحليل. والفكرة الرئيسة تحتاج إلى أفكار فرعية بهدف شرح وتفسير الفكرة الرئيسة. ولكي يستطيع الطفل صياغة الفكرة، فيجب على المعلم أن يدربه على أن يعرف كيف يكتب و ينظم معلوماته ويعبر عن المعلومات بصورة واضحة.
- يوضح الباحث للأطفال متطلبات صياغة الفكرة كما يلي: السلاسة في عرضها، الوضوح في التعبير عن محتواها، مراعاة التسلسل في فقرات الفكرة، توضيح الهدف من الفكرة.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

يقوم الباحث بتوزيع النشاط رقم(١) على الأطفال، ويطلب منهم قراءة النشاط قراءة صامتة.

- يطلب الباحث من الأطفال وضع خط تحت الكلمات الغامضة.
- يوضح الباحث للأطفال الكلمات الصعبة.

نشاط رقم (١):

الحقيقة أن للأنف دورًا مهما في حياتنا، فهو يقوم بدور المخبر السري.

فعندما لا تستطيع العين والأذن إعطاء المعلومات التي نحتاجها، فإن الأنف يحل الغموض ويخبرنا بما نريد.

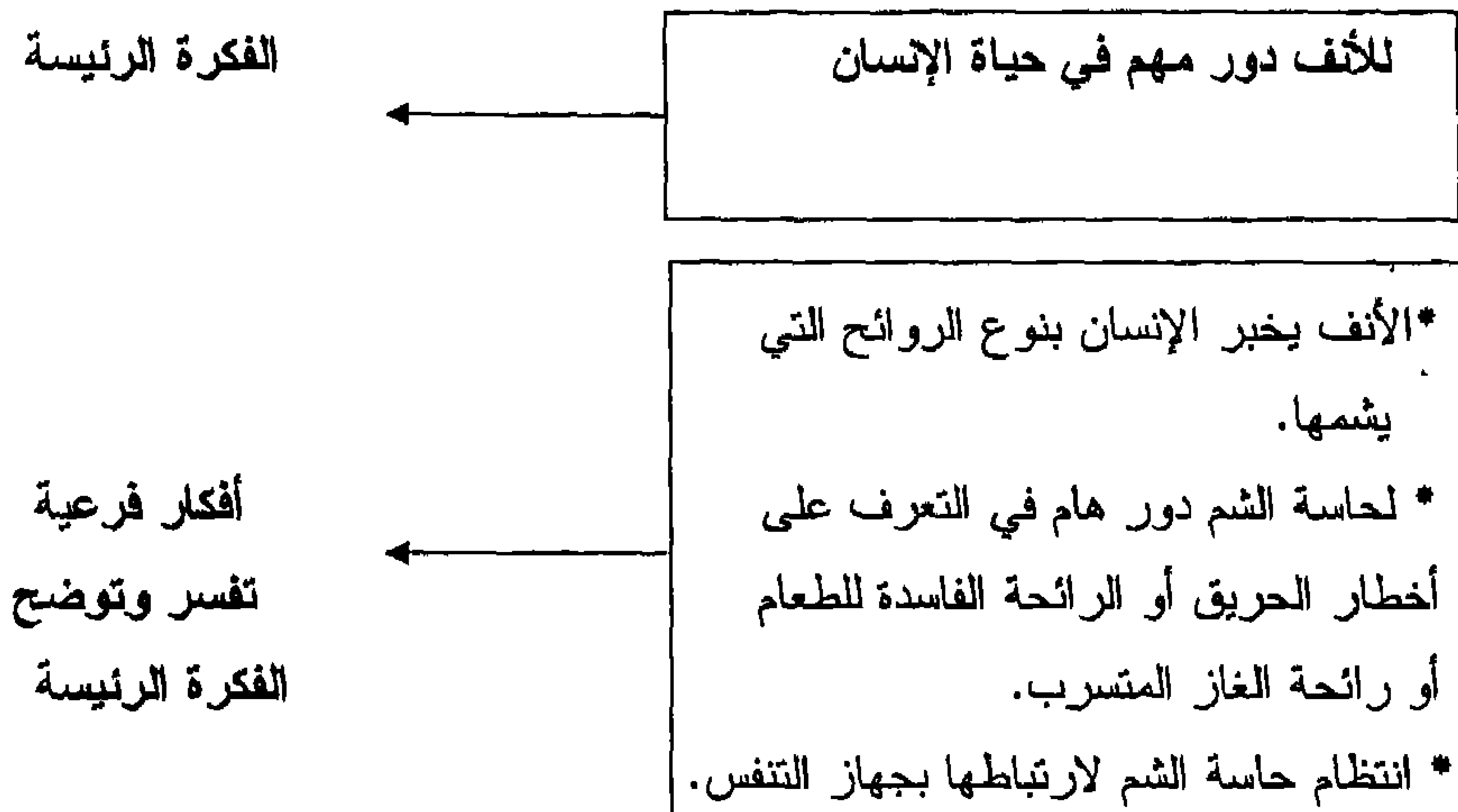
الأنف يخبرنا بالعديد من الأشياء، فهو يخبرنا بأي جار يطهو طعامه، ونوع الروائح التي نشمها. وتلعب حاسة الشم دورًا مهمًا لمساعدتنا في التعرف على الخطر.

فعن طريق شم رائحة الدخان نعرف أن هناك حريقًا، كذلك فإن الرائحة السيئة للطعام الفاسد تحمينا من تناوله.

ولا ننسى أن الغاز إذا تسرب فلا نستطيع رؤيته، ولكن الأنف فقط يخبرنا برائحته فنعلم أن هناك مشكلة ما.

وتعمل حاسة الشم بانتظام لارتباطها بعمل جهاز التنفس الذي لا يتوقف عن العمل طالما كنا على قيد الحياة. نقلاً عن(فهيم مصطفى محمد(ب)، ٢٠٠١، ص١٤٤).

- يوضح الباحث أن الفكرة الرئيسة تتمثل في الجملة الأولى من النص(للأنف دور مهم في حياة الإنسان). أما بقية الجمل فهي أفكار فرعية تشرح وتفسر الفكرة الرئيسة. والتحليل التالي يوضح ذلك:



- يكتب الباحث التحليل على السبورة.
- يوضح الباحث أن الأفكار الفرعية توضح الفكرة الرئيس، وكذلك هناك وضوح في التعبير عن محتواها، وكذلك التسلسل في عرض فقرات الفكرة.

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد الانتهاء من توضيح المهارة مع التمثيل، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة كيفية استخدام المهارة، وما هي متطلبات صياغة الفكرة؟

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم (٢) يخص مهارة صياغة الأفكار وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٢) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - قراءة النص الوارد في النشاط قراءة صامتة دقيقة.
  - تحديد الكلمات الغامضة وإدراك معاني الكلمات.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد النص.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.

* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة ومتابعة عملها وتقديم التغذية الراجعة والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.

* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم وعلى المعلم.

* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.

* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.

* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.

* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٢)*:

يُحكَى أنَّ تاجرًا استأجرَ حمارًا يسوقهُ صاحبهُ، ليَحْمِلَ لهُ كَمّيّةً من البضائعِ في رحلةٍ، يسيرُ خلالها في صحراء شديدةِ الحرارةِ.

راحَ صاحبُ الحمارِ يجذبُ حمارهُ، الذي تكومتِ البضائعُ فوقَ ظهرهِ، والتاجرُ يلهثُ خلفهما، والشَّمسُ ترسلُ حرارتها شديدةً لاسعةً.

وبعدَ سيرٍ متواصلٍ لمدةِ ساعةٍ، أحسَّ التاجرُ بالتعبِ الشديدِ، فقالَ لصاحبِ الحمارِ: " **يا صاحبَ الحمارِ.. الحَرُّ شديدٌ ولا أستطيعُ المشي أكثرَ من هذا، لا بُدَّ أن أستريحَ قليلاً.**"

أوقفَ الرجلُ حمارهُ، وجلسَ على الأرضِ، لكن التَّاجرَ لم يجلسْ، وأخذَ يلُفُّ ويدورُ حولَ الحمارِ. دهشَ صاحبُ الحمارِ مما يفعلهُ التاجرُ وسألهُ: " **ما الذي تبحثُ عنهُ أيها التَّاجرُ؟**" أجابَ التَّاجرُ: " **أبحثُ عن مكانٍ أجلسُ فيهِ.**"

واختارَ التَّاجرُ المكانَ الذي تقعُ عليهِ أكبرُ مساحةٍ من ظلِّ الحمارِ، وجلسَ فيهِ.

أدرك صاحبُ الحمارِ أنَّ التَّاجرَ اختارَ أن يجلسَ في ظلِّ الحمارِ، فانتفضَ واقفاً وصاحَ: " **اتركْ لي مكاناً بجواركَ أيها التَّاجرُ، أنا أيضاً أريدُ أن أجلسَ في الظِّلِّ.**"

تطلَّعَ التَّاجرُ إلى مساحةِ الظِّلِّ الضيِّقةِ وقالَ: " **آسفٌ يا صديقي، ليسَ هناكَ مكانٌ يكفي لجلوسكَ بجواري.**"

صاحَ صاحبُ الحمارِ: " **إذنْ ابتعدْ عن هذا المكانِ. إنَّ الحمارَ حماري، وظلُّهُ ملكٌ لي وحدي.**"

صاحَ التَّاجرُ: " **أنتَ مخطئٌ.. لقد استأجرتُ الحمارَ، ولا شكَّ أني استأجرتُ ظِلَّهُ أيضاً!**"

---

* يعقوب الشاروني: سلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب، رقم ١١٤، بعنوان ظل الحمار، دار الكتاب المصري اللبناني: القاهرة، ١٩٩٣.

صرخَ صاحبُ الحمارِ: " **عندما استأجرتَ مني الحمارَ، لم تذكرْ شيئاً عن ظِلّهِ. إذا كنتَ تريـدُ الظِّلَّ، يجبُ أن تدفعَ لي أجراً إضافياً!"**

أثارتْ حرارةُ الشمسِ، وحرارةُ المناقشةِ، أعصابَ الحمارِ، فانطلقَ يجـري هاربًـا بأقصـى سرعتهِ، وعلى ظهرهِ كل بضائعِ التاجرِ.

وتنبَّهَ التَّاجرُ وصاحبُ الحمارِ إلى ما حدثَ، فانطلقا خلفَ الحمارِ في محاولةٍ يائسةٍ لكي يلحقـا بهِ، وصاحبُ الحمارِ يصيحُ: " **حماري.. سيضيعُ حماري."**

والتَّاجرُ يصيحُ: " **بضائعي.. أموالي.. الحمارُ هربَ بكلِّ أموالي."**

لكنَّ الحمارَ ظَلَّ يجري حتى اختفى عن الأنظارِ، وفوقَ ظهرهِ كُلُّ بضائعِ التَّاجرِ.

التفتَ التَّاجرُ إلى صاحبِ الحمارِ وقالَ في أسفٍ: " **لقد اختصمنا حولَ الظِّلِّ التَّافهِ، ففقدنا كُـلَّ ما نملكُ!!"**

أجب عن الأسئلة التالية:

١)- اختر عنواناً مناسباً للقصة؟ ....

٢)- ضع علامة(√) أمام الجواب الصحيح:

١- استأجر تاجر حمارًا:

(أ) ليركبه إلى بلده. (ب) ليدخل به السباق. (ج) ليحمل عليه بضاعته.

٢- أحس التاجر بالتعب الشديد:

(أ) لأنه كان مريضاً. (ب) من طول السير. (ج) من كثرة التفكير.

٣- أخذ التاجر يلف ويدور حول الحمار:

(أ) ليتفقد بضاعته. (ب) ليبحث عن مكان يجلس فيه. (ج) لأنه كان حزيناً.

٤- صاح صاحب الحمار في التاجر:

(أ) لأنه ركب فوق الحمار ليستريح. (ب) لأنه أرهق الحمار. (ج) لأنه جلس في ظل حماره.

٥- المناقشة التي دارت بين التاجر وصاحب الحمار أدت إلى:

(أ) هروب الحمار بما يحمل من بضائع. (ب) جلوس التاجر وصاحب الحمار في ظل حماره.

(ج) دفع التاجر أجار الظل لصاحب الحمار.

٣) نستفيد من هذه القصة أشياء وفوائد كثيرة، أذكر أهم هذه الفوائد.

....

....

....

الجلسة الفرعية الثانية

- يُذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة صياغة الأفكار)، ثم يُقدم مراجعة سريعة عن مهارة صياغة الأفكار، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٥) **الممارسة المستقلة:** يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة صياغة الأفكار وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٣)على كل طفل وطفلة في كل مجموعة
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد التدريب أو النشاط.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم المعلم بإلفات أنظار الأطفال إلى التركيز والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٣)*:

طارتِ العصفورةُ إلى جرنِ القمحِ الواسعِ، وراحتْ تلتقطُ الحَبَّ وهي فرحانةُ راضيةٌ، ورأتْ على البعدِ فأراً، فطارتْ إليهِ، وقالتْ لهُ: هل تلعبُ معي يا صديقي الفأر؟ فابتعدَ الفأرُ بوجههِ عنها وهو حزين.

لكنَّ العصفورةَ اقتربتْ منه وقالت: ماذا بك يا صديقي الفأر؟ أراكَ حزيناً. فقالَ الفأرُ: اتركيني وحدي لحالي. لكنَّ العصفورةَ لم تتركْهُ.. وظلَّتْ تسألهُ عن سببِ حزنهِ؛ حتى أخبرها عن السببِ..

لقد كان الفأرُ يريدُ أن يأكلَ من ثمارِ شجرةٍ قريبةٍ.. ولكنها عاليةُ الأغصانِ، كما أن ساقها أملس ناعم.. وهو لا يستطيعُ أن يصلَ إلى ثمارها اللذيذة. فقالتْ له العصفورةُ: لا تحزنْ..سأساعدكَ وأطيرُ

---

* عبد المنعم جبر عيسى : العصفور والثعبان، سلسة روضة الطفل رقم(٢٩)، دار المعارف: القاهرة، ٢٠٠٤.

إلى أعلى الشجرةِ.. وأسقطُ لك من الثمارِ ما تشاء.

أكلَ الفأرُ حتى شبع.. ثم نادى على صديقتهِ العصفورةِ فنزلتْ إليه، فشكرها.. وسألها كيف يَرُدُّ لها الجميل.. فقالت له: يكفي أننا أصبحنا أصدقاءَ.. ومن يفعل الخيرَ لا ينتظرُ الجزاءَ.. ومرتِ الأيام.. وفي يومٍ من الأيام، عادتِ العصفورةُ إلى عُشِّها كالعادة، فشاهدتْ ثعباناً يقتربُ من العشِ.. فخافتِ العصفورةُ على عُشها وعلى بيضها، وصرختْ في جزعٍ: ابتعدْ أيها الثعبان حرامُ عليكَ! الثعبانُ لم يهتمْ بكلامِ العصفورةِ.. وهدمَ العشَّ.. وأكلَ البيضَ الذي فيه.. فحزنتِ العصفورةُ وبكتْ.

أما الثعبانُ فقد التفَّ حولَ أحدِ الفروعِ.. ونامَ بعد أن أكلَ وشبعَ وتركَ العصفورةَ تبكي.. وتُفكِّر.. ماذا تفعل؟

نظرتِ العصفورةُ إلى الأرضِ، فشاهدتْ على البعدِ نمرًا كبيرًا يقتربُ من الشجرةِ.. لقد كان النَّمرُ متعباً.. لذلك تمدَّدَ تحت الشجرةِ ونام.

نظرتِ العصفورةُ إلى الفرعِ الذي ينامُ عليه الثعبانُ.. ونظرتْ أيضاً للنمرِ الذي ينامُ على الأرضِ.. فلاحظَتْ أن الفرعَ الذي ينامُ عليه الثعبانُ فوقَ النَّمرِ مباشرةً، فلو تمكَّنتْ من قطعِ الفرعِ.. فإن الثُعبانَ سيسقطُ على النمرِ.

تذكَّرتِ العصفورةُ صديقها الفأر.. فطارتْ بسرعةٍ إلى جرنِ القمحِ الواسعِ.. وبحثتْ عن الفأرِ حتى وجدتهُ.. وحكتْ لهُ كلَّ ما حدثَ.. وعرضَتْ عليهِ أيضاً فكرتها التي يمكنُ أن تقضي بها على الثعبان. وطلبتِ العصفورةُ من الفأرِ أن يأتي معها، ليقرضَ الفرعَ الذي ينامُ عليه الثعبانُ.. فوافقَ الفأرُ وسارَ معها. ولما وصلا تقدَّمَ الفأرُ نحو الشجرةِ فوجدها شجرةً غليظةً وخشنةً فتسلقها بسهولة. وعندَ وُصُولِ الفأرِ إلى الفرعِ الذي ينامُ عليه الثعبانُ، بدأ يقرضُ الفرعَ بنشاطٍ وقوةٍ ولكن بهدوءٍ وحذرٍ، وفجأةً سقطَ الفرعُ وسقطَ معهُ الثعبانُ على النَّمرِ النائم. فصحا النمرُ مفزوعاً ووجدَ الثعبانَ أمامه فقتله في الحالِ.

لَقِيَ الثعبانُ الظَّالمُ جزاءه. وشكرتِ العصفورةُ صديقها الفأر. وبدأتْ تجمعُ القشَّ من جديدٍ لتصنعَ عشاً جديداً.. وتستمر الحياة.

أجب عن الأسئلة التالية:

١)- اختر عنوانًا مناسبًا للقصة؟

....

٢)- ضع علامة(√) أمام الجواب الصحيح:

١- طارت العصفورة إلى جرن القمح الواسع:

(أ) كي تنام. (ب) لتلقط الحب. (ج) لتبني عُشاً.

٢- الفأر حزين لأنه:

(أ) خائف من العصفورة. (ب) خائف من الثعبان. (ج) يريد أن يأكل من ثمار شجرة قريبة ولكنها عالية لا يستطيع الوصول إليها.

٣- خافت العصفورة على عشها وعلى بيضها من:

(أ) اقتراب الثعبان من العش. (ب) اقتراب الفأر من العش. (ج) قوة الرياح وشدة الأمطار.

٤- تمدد النمر تحت الشجرة:

(أ) لأنه متعبًا. (ب) لأنه مريض. (ج) لينتظر صديق يلعب معه.

٥- اتفق الفأر والعصفورة على:

(أ) الابتعاد عن أماكن تواجد الثعبان. (ب) قرض الفرع الذي ينام عليه الثعبان. (ج) بناء عش جديد.

٣) نستفيد من هذه القصة أشياء وفوائد كثيرة، أذكر أهم هذه الفوائد.

....

....

....

٦) المراجعة الختامية:

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: مراجعة معنى الفكرة، عرض متطلبات صياغة الفكرة، تحديد العلاقة بين المهارة موضوع الجلسة والمهارات الأخرى التي تعلموها، ومراجعة أنواع الأفكار.

رابعاً: الوسائل المستخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والقصص، مجموعة من الصور التوضيحية للقصص.

خامساً: التقويم:- ما المقصود بالفكرة؟

- عدد أنواع الأفكار.
- لديك الفكرة الرئيسة التالية: تعتبر قضية تلوث البيئة من القضايا الملحة في الوقت الراهن، والمطلوب منك صياغة الأفكار الفرعية بقضية تلوث البيئة، وهنا يمكن الاستفادة من: تلوث الهواء، تلوث الماء، التلوث السمعي(الضجيج)، التلوث الناتج عن الحشرات، كأفكار فرعية لموضوع تلوث البيئة.

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال قراءة الموضوع التالي قراءة صامتة دقيقة، حيث يقوم الباحث بتوزيع الموضوع على كل طفل وطفلة، ويطلب من كل طفل تحديد الكلمات الغامضة، والإجابة على الأسئلة في نهاية الموضوع أو التدريب.

- يشرح الباحث معنى الكلمات الصعبة.
- يقرأ الأطفال الموضوع قراءة صامتة، ثم يجيبوا عن الأسئلة الواردة في نهاية الموضوع.

تدريب(*):

كانَتْ أسرةُ " حازم" تجلسُ على شاطئِ الترعةِ الواسعةِ، وقد افترشَتْ مساحةً غطَّتْها الحشـــائشُ الخضراءُ.

وشربَ حازم محتوياتِ علبةٍ من عصيرِ الجوافةِ. وبغيرِ تفكيرٍ، ألقَى العلبةَ الفارغةَ في المـــاءِ. عندئذٍ سمعَ صيحةَ ألمٍ، كأنما شخصٌ يقولُ: " آه".

وتلفَّتَ حازم حولَهُ، لكنه وجدَ الكلَّ يضحكونَ. وبعدَ قليلٍ، جمعَتْ أختهُ في صفحةٍ من الـــورقِ، بقايا السمكِ المُتبقِّي من الغذاءِ وطوَّحَتْ بها إلى سطحِ الماءِ. وللمرةِ الثانيةِ، ترنُّ في أذني حازم آهـــةُ الألمِ التي لم يعرفْ مَصدرها حتَّى الآنَ!!

ثم سمعَ صرْخةَ الألمِ للمرةِ الثالثةِ، عندما ألقى أخوه في الماءِ بأغطيةِ الزجاجاتِ، وما تَبقَّى من أوراقٍ كانَتِ الأسرةُ تُغلِّفُ بها ما حملَتْهُ معها من الطعامِ.

عندئذٍ تَنبَّهَ حازم أن تلك الصرخاتِ والآهاتِ المُتألِّمةَ كانت تصدرُ عن الماءِ. ولم يلبثْ أن شاهدَ حازم وجهَ الماءِ يبدو غاضباً مُكْفهراً، وقد شوَّهتهُ النفاياتُ وبقايا الطعامِ.

وعندما كانَتِ الأسرةُ تهمُّ بالانصرافِ، سمعَ حازم كأنما الماءُ يهدرُ في غضـــبٍ قـــائلاً:" لقـــد استمتَعْتُم بيومكم.. لكنْ ماذا عني أنا؟! لقد قذفتموني ببقايا طعامكم، وجعلتم وجهـــي مُلوَّثـــاً مشـــوهاً، وأصبتموني بالقبحِ والألمِ..".

أجب عن الأسئلة التالية:

١)- اختر عنوانًا مناسبًا للقصة؟

٢)- ضع علامة(√) أمام الجواب الصحيح:

١- كانت أسرة حازم تجلس على:

(أ) شاطئ البحر. (ب) شاطئ الترعة الواسعة. (ج) حديقة القرية.

٢- شرب حازم عصير الجوافة وبغير تفكير:

(أ) وضع العلبة الفارغة في سلة المهملات. (ب) ألقى العلبة الفارغة على الحشيش الأخضر. (ج) ألقى العلبة الفارغة في الماء.

٣- سمع حازم صرخة الألم للمرة الثالثة عندما:

(أ) ألقى أخوه في الماء بأغطية الزجاجات وما تبقى من أوراق كانت الأسرة تغلف بها الطعام.

(ب) طوحت أخته بقايا السمك إلى الماء. (ج) شرب حازم من مياه الترعة.

---

* يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس: صرخة ألم، مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

٤- شاهد حازم وجه الماء يبدو غاضبًا:

(أ) لأن الأسرة تهم بالانصراف. (ب) لأن الأسرة شوهت وجهه بالنفايات وبقايا الطعام. (ج) لقلة المياه في الترعة.

٣) نستفيد من هذه القصة أشياء وفوائد كثيرة، أذكر أهم هذه الفوائد.

....

....

....

٤) ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة:

شرب- سمع- غاضبًا.

....

....

....

واجب: يطلب الباحث من الأطفال إعداد فقرة حول كل فكرة من الأفكار الرئيسة التالية، ومن ثم تحديد الأفكار الفرعية في كل فكرة:

أ- أهمية الرياضة في حياة الإنسان.

ب- أهمية التعاون في حياة الإنسان.

الجلسة السادسة: مهارة الاستنتاج

أولاً: أهداف الجلسة:-

١- أن يتعرف الطفل على مهارة الاستنتاج.

٢- أن يستنتج أهم الأفكار الواردة في النص.

٣- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٤- أن يستخدم مهارة الاستنتاج.

٥- أن يشارك في العمل الجماعي ويتقبل آراء الآخرين.

٦- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.

٧- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

٨- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.

٩- أن يكتسب بعض القيم كالتواضع، والصداقة، والتعاون، والتشاور مع الآخرين.

١٠- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١١- أن يقرأ النص قراءة سليمة.

١٢- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لـ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):-

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ←مراجعة خطوات أداء المهارة← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) التقديم للمهارة:

- يوضح الباحث للأطفال أن الهدف من الجلسة تعلم مهارة الاستنتاج.
- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(الاستنتاج).
- يسأل الباحث الأطفال عن معنى الاستنتاج.
- يجيب الأطفال حسب معرفتهم.
- يوضح الباحث معنى الاستنتاج من خلال القول: الاستنتاج هو القدرة على استخلاص النتائج، أو هو التوصل إلى رأي أو قرار بعد تفكير عميق اعتماداً على المعلومات والحقائق المتوفرة. وغالبًا ما نستخدم الاستنتاج أثناء البحث عن حلول للمشكلات الدراسية، أو في المواقف الحياتية. والاستنتاج يعتمد على الفهم والاستيعاب الدقيق.
- يسأل الباحث الأطفال عن أنواع الاستنتاج.
- يوضح الباحث أنواع الاستنتاج كما يلي:-

١- الإجابة على سؤال محدد إجابة محددة، مثال: ما اسم محافظتك؟

٢- استنتاج يعتمد على سؤال أو اقتراح من الباحث، بحيث يبني عليه الطفل وجهات نظر، وأمثلة، وإجابات متنوعة. ولكن في حدود مضمون السؤال، مثال: هل التدخين عادة سيئة؟ الجواب: نعم، حيث يتكون لدى الطفل وجهات النظر التالية: التدخين مضر بالصحة، التدخين يسب تلوث الهواء، التدخين هدر للمال وللاقتصاد الوطني، التدخين مضر بصحة الآخرين، التدخين يسبب الكثير من الأمراض ومنها سرطان الرئة.

٣- استنتاج نصل فيه إلى أراء عامة: كل ما يدخل الجوف يبطل صيام رمضان، عملية الشرب تجعل الماء يدخل الجوف، إذن عملية الشرب تبطل الصيام.

٤- استنتاج يتجه من القاعدة إلى المثال: كل مسكر حرام، الخمر مسكر، إذن الخمر حرام.

٥- الانتقال من الملاحظات الفرضية إلى النظريات: السبحة تعمل على تنمية عضلات الجسم الإنساني، السباحة من الألعاب الرياضية، الرياضة تعمل على تنمية عضلات الجسم الإنساني.

- يسأل الباحث الأطفال عن خطوات الاستنتاج.
- يجيب الأطفال حسب خبرتهم ومعرفتهم.
- يوضح الباحث خطوات الاستنتاج في:-

* التفكير بالقضية المطروحة من خلال دراسة متأنية للوقائع والحقائق المتوفرة.
* اقتراح حلول للقضية المطروحة، وذلك من أجل التوصل إلى استنتاجات منطقية سليمة.
* استخدام الخبرة والمعلومات السابقة من أجل التوصل إلى استنتاجات صحيحة.
* التأكد من صحة الاستنتاجات من خلال تقييم القضية المطروحة من خلال التفسير المنطقي لحدوث القضية أو المشكلة، أو من خلال رأي الباحث.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

- يقوم الباحث بتوزيع النشاط رقم(١) على الأطفال، ويطلب منهم قراءة النشاط قراءة صامتة.
- يطلب الباحث من الأطفال وضع خط تحت الكلمات الغامضة.
- يوضح الباحث للأطفال معنى الكلمات الغامضة.
- يقوم الباحث بتحليل النص الوارد في النشاط رقم(١):-

نشاط رقم(١):

أخبرَ أحمدُ والدَه أنه سوفَ يعودُ إلى المنزلِ في حوالي الساعةِ الرابعةِ ظهرًا بعد انتهاءِ الدراسةِ في مدرستِه القريبة من منزلهِ. وفي الساعةِ الخامسةِ شعرَ الوالدُ بالقلقِ عندما تأخرَ أحمدُ، وخاصةً أنه سمعَ صوتَ انفجارٍ في الشارعِ المجاورِ. ظلَّ الوالدُ قلقاً ظناً منه-أن أحمدَ أصيبَ في الانفجارِ؛ لـذلك قررَ أن يذهبَ إلى الشارعِ الذي وقعَ فيه الانفجارُ لكي يستطلعَ الأمرَ، ولكنَّ ظنَّ الوالد لم يتحقق. وفي تمامِ الساعةِ الخامسةِ والنصفِ عادَ أحمدُ إلى المنزلِ.

تحليل الموقف السابق:

١- هل عاد أحمد إلى منزله مصابًا من الانفجار؟

٢- هل كان صوت الانفجار مصدر قنبلة أم انفجار إطار سيارة أم مصدر آخر؟

٣- هل كان السبب في تأخر أحمد عن منزله أنه كان في حصة إضافية لتعليم الحاسوب؟

٤- هل تقابل أحمد مع أحد أقاربه وتبادل معه الحديث؟

جميع الأسئلة المطروحة تحمل إجابات استنتاجية، ويحتمل أن يكون أحـد هـذه الاسـتنتاجات صحيح، كما يحتمل أن يكون جميع هذه الاستنتاجات خطأ. ونلاحظ أن هذه الواقعة تشتمل على بعض الحقائق التي تؤدي إلى استنتاجات مثل:-

* أن أحمد يعود من المدرسة إلى منزله الساعة الرابعة ظهرًا.

* أنه قد حدث انفجار في الشارع المجاور، ولم يكن والد أحمد يعرف سبب هذا الانفجار.

* أن استنتاج الوالد خطأ عندما ظن أن أحمد ربما أصيب بضرر من جراء الانفجار.

* أنه قد يكون السبب في تأخر أحمد عن موعد وصوله إلى المنزل أنه اشترك مع أصدقائه في مباراة كرة قـدم، أو أن المدرسـة قـد خصصـت حصـة إضـافية لتـدريب التلاميـذ علـى اسـتخدام الحاسوب(الكمبيوتر).

من الواضح أن الوالد تسرع في الاستنتاج، كما تسرع في إصدار أحكام على الموقـف الـذي عايشه أثناء تأخر أحمد عن المنزل.

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد الانتهاء من توضيح المهارة مع التمثيل، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعـة الخطـوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة الاستنتاج، وتوضيح معنى الاستنتاج، وأنواع الاستنتاج.

الجلسة الفرعية الثانية

- يُذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة الاستنتاج)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة الاستنتاج، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم (٢) يخص مهارة الاستنتاج وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٢) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من كل طفل وطفلة قراءة النص الوارد في النشاط قراءة صامتة بتمعن وفهم.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - تحديد الكلمات الغامضة وإدراك معاني الكلمات.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد النص.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة، ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.
* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم وعلى الباحث.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٢):

اسمي خالدٌ. أنا تلميذٌ في الصفِ الرابعِ الابتدائي. قبلَ أن أذهبَ إلى مدرستي أصلي صلاةَ الصبحِ، ثم أتناولُ طعامَ الفطورِ. أعودُ من مدرستي إلى منزلي في الساعةِ الواحدةِ ظهرًا لكي أتناولَ طعامَ الغداءِ، وأستريحُ قليلاً ثم أبدأُ مراجعةَ دروسي. أمسُ وبعد أن انتهيتُ من مراجعةِ دروسي شاهدتُ التلفازَ وسمعتُ في نشرةِ الأحوالِ الجويةِ أن المطرَ قد يسقطُ غداً، ثم ذهبت إلى النوم مبكراً.

استيقظتُ من نومي صباحًا ونظرتُ من نافذةِ الغرفةِ ووجدتُ أن الأرضَ مبتلةٌ بالماءِ، السماءَ ملبدةٌ بالغيومَ، وبعضَ الناسِ ترتدي معاطفَ للمطرِ، فأخبرتُ أمي أن المطرَ قد سقطَ ليلة الأمسِ.

المطلوب: تحليل هذا الموقف كما في المثال السابق(النموذجي).

١- هل شاهد خالد سقوط المطر؟..

٢- هل كانت الأرض مبتلة بسبب المطر أم بسبب غسيل السيارات؟......................

٣- هل صدقت نشرة أحوال الطقس(الأحوال الجوية)؟.............................

٤- هل شاهدت أم خالد سقوط المطر؟...

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة الاستنتاج وذلك كمايلي:-

* يقوم الباحث بتقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.

* يوزع الباحث النشاط رقم(٣)على كل طفل وطفلة في كل مجموعة

* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة بتركيز وعناية.

* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -

- إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.

- الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد التدريب أو النشاط.

* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش، والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.

* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال، وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم المعلم بإلفات أنظار الأطفال إلى التركيز والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.

* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرِر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.

* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.

* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.

* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٣)*:

يُحكى أنَّ عشيرةً من النملِ كانت تعيش على ضفافِ أحدِ الأنهارِ وبدأت تعاني تعبَ العيش، حيثُ قل غذاؤُها أو ندرَ، فكادت تموت جوعاً. وعليه قررت أن ترحلَ إلى الضفةِ الأخرى من النهرِ بحثًا عن الرزقِ الوفيرِ من القمحِ والشعيرِ. إلا أن ثمةَ عقبةً واجهتها وهي: ما الوسيلةُ التي تَعبرُ بها إلى الضفة الأخرى من النهر؟

اجتمعَ أفرادُ العشيرةِ وبدأوا في التفكيرِ في التغلبِ على تلكَ العقبةِ وهداهُم تفكيرهُم إلى أنهم أولاً بحاجةٍ إلى أن يجمعوا معلوماتٍ عن الوسائلِ التي تنتقلُ بها الكائنات الحية بين ضفتي

---

* حسن حسين زيتون: تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب: القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص٤٩-٥١.(بتصرف)

النهر، فقامَ فريقٌ منهم بملاحظةِ تلكَ الكائنات، وفريقٌ آخر قامَ بالاطلاع على بعضِ مصادرِ المعلوماتِ ذاتِ العلاقةِ بهذه الوسائلِ التي تختصُ بتلك الوسائلِ وقاموا بتحليلِ تلك المصادر وتوصلوا من خلال ذلك إلى الوسائلِ التالية: السباحة، الانتقال بالقوارب، الحمل على ظهور الكائنات الأخرى القادرة على السباحة.

وعليه بدأ أفرادُ العشيرةِ في طرح عدد من الحلولِ المبدئية التي يرونَ أنه يمكنُ من خلالها الانتقال إلى الضفة الأخرى من النهرِ كان من أهمها:

- قيام النملِ بالسباحةِ إلى الضفةِ الأخرى.

- الانتقالِ إلى الضفةِ الأخرى بالقوارب.

- الانتقالِ إلى الضفةِ الأخرى عن طريقِ الحملِ على ظهورِ غيرهم من الكائنات الأخرى.

وتلى ذلك قيامُ هؤلاء الأفرادِ بتفحص تلك الحلولِ المبدئية بحثًا عن الحلِ الأفضلِ من بينها، وهو الحلُ الذي يحققُ لهم هدفَهم في الانتقالِ إلى الضفةِ الأخرى من النهرِ وبأقل مجهودٍ وتكاليفٍ ممكنةٍ؛ ذلك لأنهم متعبونَ من شدة الجوع وليس لديهم إلا القليل من المال.

ولقد أسفرت عمليةُ فحصِ هذه الحلولِ عن استبعادِ الحلِّ الأولِ: إذ كشفَ استفتاءٌ وزع على النملِ أن غالبيةَ النملِ لا يَقدرُ على السباحةِ، كما تم استبعادُ الحل الثاني أيضاً لأن النملَ ليسَ لديه المالُ الكافي لاستئجارِ مراكبَ ولا الإمكانات لتصنيعها. ومن ثم لم يبقَ أمامَ النملِ إلى الحلِّ الثالث. وهنا بدأ النملُ يفكرُ بعمقٍ شديدٍ في سؤالٍ هو: ما الكائنُ/ الكائناتُ التي يمكنُ أن تحملَ النملُ على ظهورها وتسبح بها نحو الضفةِ الأخرى؟

وبينما هم منخرطونَ في التفكيرِ، لاحظت نملةٌ أن الضفادعَ تُلقي بنفسها في النهرِ وتسبحُ، فخطرَ في ذهنها حلٌّ غيرِ مألوفٍ للسؤالِ المشارِ إليه وصرخت بصوتٍ عالٍ في كلِ أفرادِ العشيرةِ قائلةً: وجدتُها.. وجدتُها.. الحلُ هو أن تحملَنا الضفادعُ على ظهرِهَا.

وبناءً على ذلك تم تكليفُ مجموعة من النملِ للتفاوضِ مع الضفادعِ الذَين تعاطفوا مع النملِ ووافقوا على حملهم على ظهورهم مجانًا من بابِ مساعدةِ القوي للضعيفِ، وتم النقلُ بالفعلِ. ووصلَ النملُ إلى الضفةِ الأخرى. وما أن ارتاحَ النملُ قليلاً حتى جلسَ أفرادُه في نقاشٍ لتقييم الحلِ المختارِ الذي تمَ تنفيذُهُ، فوجدوا أنه قد حققَ الهدفَ منه حيثَ انتقلَ النملُ إلى الضفةِ الجديدةِ وبأقلِ التكاليفِ والجهودِ إلا أنَّ هناك عددًا كبيرًا من النملِ قد تعرضَ لإصاباتٍ نتيجةَ اندفاعِ النملِ دون تنظيمٍ لركوبِ الضفادعِ، كما تعرضَ بعضُ النملِ لنوبةِ بردٍ من جراءِ التصاقِه بجسمِ الضفادعِ الرطبِ. وحيثُ لا يوجد من بين أفرادِ النملِ من هو طبيبٌ قادرٌ على علاجِ تلك النوبةِ لذا بدأ النملُ يفكرُ في البحثِ عن حل لعلاجِ المرضى.

أجب عن الأسئلة التالية:

١- لماذا أرادت عشيرة النمل الانتقال إلى الضفة الأخرى من النهر؟

٢- ما المشكلة التي واجهها النمل عندما أراد أن ينتقل إلى الضفة الأخرى من النهر؟

٣- ضع عنوانًا مناسبًا للقصة؟

٤- لماذا تم استبعاد الحل الأول والحل الثاني؟

٥- ماذا تستنتج من هذه القصة؟

٦- اقترح حلاً مناسبًا لعلاج المرضى من أفراد عشيرة النمل؟

٦) المراجعة الختامية:

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموهـا، وتـدربوا عليها، وتدور المراجعة حول: مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمـة لاسـتخدام المهارة، تحديد العلاقة بين المهارة موضوع الجلسة والمهارات الأخرى التي تعلموها، مراجعة معنـى الاستنتاج، ومراجعة أنواع الاستنتاج.

رابعاً: الوسائل المستخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة.

خامساً: التقويم:- عرف مهارة الاستنتاج.

- عدد أنواع الاستنتاج.
- وضح خطوات الاستنتاج.

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال قراءة الموضوع التالي قراءة صـامتة دقيقة، حيث يقوم الباحث بتوزيع الموضوع على كل طفل وطفلة، ويطلب من كل طفل تحديد الكلمات الغامضة، والإجابة عن الأسئلة في نهاية الموضوع أو التدريب.

- يشرح الباحث معنى الكلمات الغامضة.
- يقرأ الأطفال الموضوع قراءة صامتة، ثم يجيبوا عن الأسئلة الواردة في نهاية الموضوع

تدريب(*):

لم يكن سالمُ يحسنُ السباحةَ، فاتفقَ أن ذهب ذات يوم مع صديقه خليل إلى البحرِ، وهنالك شاهدا كثيراً من الأولادِ يسبحونَ، فخلعا ملابسهما ونزلا يسبحانِ، وبعدُ قليلٍ أشرفَ سالمٌ على الغرقِ، ولـم يكن صديقهُ خليل قادرًا على إنقاذهِ، فاستنجدَ برجلٍ كان سائرًا على الشاطئ وطلبَ إليه إنقاذه، فأقبـلَ الرجلُ وأخذ يوجه إليهما كلاماً قاسيًا، فقال خليلُ: " يا هذا أنقذهُ أولاً من الغرقِ ثم قل ما تشاءُ".

* نايفة قطامي: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، ٢٠٠١، ص ص ٣٣١-٣٣٢.

س١/ اختر العنوان الأكثر ملائمة:

١- رحلة على الشاطئ. ٢- الطفل الغريق. ٣- تعلم السباحة.

س٢/ ماذا شاهد خليل وسالم عندما وصلا إلى البحر؟

١- رجل يشرف على الغرق. ٢- طفلاً يمشي على شاطئ البحر. ٣- أولاداً يسبحون.

س٣/لماذا أشرف سالم على الغرق؟

١- لأنه ثقيل الوزن. ٢- لأنه لا يعرف السباحة. ٣- لأن صديقه خليل تركه وحده.

س٤/ لماذا غضب الرجل؟

١- لأن سالماً نزل إلى الماء وهو لا يعرف السباحة. ٢- لأن خليل ترك صديقه وحده.

٣- لأن خليلاً لم يكن قادراً على إنقاذ صاحبه.

س٥/ ما معنى أشرف سالم على الغرق؟

١- خاف سالم من الغرق. ٢- نجا سالم من الغرق. ٣- أوشك سالم على الغرق.

س٦/ ماذا تتوقع أن يكون فعل الرجل في نهاية القصة السابقة؟

١- تابع سيره دون اهتمام. ٢- قام بإنقاذ سالم. ٣- وبخ سالم وصاحبه وتابع سيره.

س٧/ ماذا تستنتج من هذه القصة؟

....

....

الجلسة السابعة: علاقات التناظر

أولاً: أهداف الجلسة:-

١- أن يتعرف الطفل على مهارة علاقات التناظر.

٢- أن يستنتج أهم علاقات التناظر.

٣- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.

٤- أن يستخدم مهارة التناظر.

٥- أن يصحح المعلومات المقدمة له.

٦- أن يستكمل المعلومات الناقصة.

٧- أن يشارك في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين.

٨- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.

٩- أن يتبع التعليمات المقدمة له.

١٠- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.

١١- أن يكتسب بعض القيم كالتواضع، واحترام الآخرين، والتعاون.

١٢- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.

١٣- أن يقرأ النص قراءة سليمة.

١٤- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لـ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):-

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ← مراجعة خطوات أداء المهارة ← الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) التقديم للمهارة:

- يوضح الباحث أن الهدف من الجلسة تعلم مهارة علاقات التناظر.
- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(علاقات التناظر).
- يسأل الباحث الأطفال عن معنى التناظر.
- يجيب الأطفال حسب معرفتهم.
- يوضح الباحث معنى التناظر من خلال القول: التناظر عبارة عن علاقة تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء، كأن نقول مثلاً: " المقص بالنسبة للورق كالمنشار بالنسبة للخشب أو الحديد". وعلاقة التناظر هنا هي علاقة وظيفية بين المقص والورق من جهة والمنشار والخشب أو الحديد من جهة أخرى، فكما أن المقص يقطع الورق فإن المنشار يقطع الخشب أو الحديد.

ومن الواضح أن التوصل إلى نوع العلاقة بين مكونات سؤال التناظر تتطلب نوعًا من الاستدلال العقلي حول المعطيات بالرجوع إلى الخبرة الشخصية، والمخزون المعرفي للفرد.

- يسأل الباحث الأطفال عن أشكال التناظر.
- يوضح الباحث أشكال التناظر فيما يلي:-

* **علاقة جزء من كل:** الغصن بالنسبة للشجرة كالجدار بالنسبة للغرفة.
* **علاقة كل إلى جزء:** الفيل بالنسبة للناب كالناقة بالنسبة للخف.
* **علاقة تتابع أو تعاقب:** المد بالنسبة للجزر كالليل بالنسبة للنهار.
* **علاقة شدة الصفة:** الابتسامة بالنسبة للضحكة كالكوخ بالنسبة للقصر.
* **علاقة سبب ونتيجة:** الفيروس بالنسبة للمرض كالغرق النسبة للاختناق.
* **علاقة نتيجة وسبب:** المناعة بالنسبة للقاح كالهزل بالنسبة للجوع.
* **علاقة تضاد:** البعيد بالنسبة للقريب كالطويل بالنسبة للقصير.
* **علاقة ترادف:** الرؤية بالنسبة للحلم كالوثبة بالنسبة للقفزة.
* **علاقة وظيفية:** المرسى بالنسبة للسفن كالمرآب بالنسبة للسيارات.
* **علاقة اقترانية:** السفن بالنسبة للبحر كالطائرات بالنسبة للهواء.
* **علاقة مكانية:** الوكر بالنسبة للنسر كالعرين بالنسبة للأسد.
* **علاقة تصنيفية:** النسر بالنسبة للطيور كالثعبان بالنسبة للزواحف.

- يوضح الباحث خطوات التناظر بما يلي:-

١- فحص الأشياء أو الفقرات أو المفاهيم التي تطلب علاقة التناظر.
٢- ملاحظة العلاقة بين هذه الأشياء أو المفاهيم وهذا يتطلب أن تفكر كيف يتعلق المفهوم الأول بالمفهوم الثاني، مثلاً: " المقص للورق كما هو المنشار لـ..........
٣- تحديد العلاقة: المقص يستخدم لقص الورق، إذن يجب أن يكون المفهوم الثالث: المنشار قادر على قص " المفهوم المفقود "(الخشب أو المعدن).

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

يقوم الباحث بتوزيع النشاط رقم(١) المتضمن مجموعة من الجمل على الأطفال، ويطلب منهم قراءة الجمل قراءة صامتة.

- يطلب الباحث من الأطفال وضع خط تحت الكلمات الغامضة.
- يوضح الباحث للأطفال معنى الكلمات الغامضة.
- يقوم الباحث بتحديد نوع علاقة التناظر في كل جملة.

نشاط رقم(١):

١- الورقة بالنسبة للكتاب كالإصبع بالنسبة لليد. **علاقة جزء من كل**

٢- الأسرة بالنسبة للطفل كالسرب بالنسبة للطائر. **علاقة كل إلى جزء**

٣- المد بالنسبة للجزر كالربيع بالنسبة للصيف. **علاقة تتابع أو تعاقب**

٤- الابتسامة بالنسبة للضحكة كالهمس بالنسبة للصوت العالي. **علاقة شدة الصفة**

٥- الذباب بالنسبة للمرض كالتدخين بالنسبة للسرطان. **علاقة سبب ونتيجة**

٦- الدواء بالنسبة للمرض كالدخان بالنسبة للحريق. **علاقة نتيجة وسبب**

٧- الكبير بالنسبة للصغير كالسمين بالنسبة للنحيف. **علاقة تضاد**

٨- السعادة بالنسبة للفرح كالانتصار بالنسبة للنجاح. **علاقة ترادف**

٩- المرسى بالنسبة للسفن كالمطار بالنسبة للطائرات. **علاقة وظيفية**

١٠- السفن بالنسبة للبحر كالقطار بالنسبة للبر. **علاقة اقترانية**

١١- الحظيرة بالنسبة للدجاج كالعرين بالنسبة للأسد. **علاقة مكانية**

١٢- النحل بالنسبة للحشرات كالكلاب بالنسبة للحيوانات الأليفة. **علاقة تصنيفية**

٣) مراجعة خطوات أداء المهارة:

بعد الانتهاء من توضيح المهارة مع التمثيل، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ المهارة، ولمراجعة أنواع التناظر.

الجلسة الفرعية الثانية

- يذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيس(مهارة علاقات التناظر)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة علاقات التناظر، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٤) الممارسة الموجهة للمهارة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم (٢) يخص مهارة التناظر وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٢) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من كل طفل وطفلة قراءة النص الوارد في النشاط قراءة صامتة بتمعن وفهم.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
- تحديد الكلمات الغامضة وإدراك معاني الكلمات.
- الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد النص.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه، والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.
* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم وعلى الباحث.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقَرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٢)*:

أم في الأتوبيس

ذاتَ صباحٍ، شاهدتُ موقفاً أعجبني. كانتْ سيارةُ الأتوبيسِ مزدحمةً، عندما صعدَتْ إليها أمٌّ تحملُ على إحدى ذراعيها طفلاً رضيعاً، وتُمسِكُ باليدِ الأخرى كيساً كبيراً، كانَ من الواضحِ أنّ به احتياجاتِ الطفلِ.

---

* يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس، مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

وبصعوبةٍ شديدةٍ، شقَّتِ الأمُ طريقَها، حتى استطاعَتْ أن تستندَ إلى طرفِ أحدِ المقاعدِ.

وكانت"منى" ابنةُ جيراني الصغيرةُ، تجلسُ في ذلك المقعدِ، فالتفتَتْ إلى الأمِّ، وقالَتْ وهي تقفُ: "تفضَّلي اجلسي مكاني، فأنا أعرفُ أنه من المُرْهِقِ جداً حملُ طفلٍ في هذا الزحامِ".

قالَتِ الأمُ: " سيبكي الطفلُ إذا جلسْتُ.. يكفي أن تحملي عني الكيسَ هذا الكيسُ."

وبغيرِ تردُّدٍ، أصرَّتْ منى على الوقوفِ، وأجلسَتِ الأمَّ مكانَها وهي تقولُ: " إذا كان لابدَّ من حملِ الطفلِ في هذا الزحامِ، فدعيني أحملُهُ بدلاً منكِ."

وجلسَتِ الأمُ، ولم يتطلَّب الأمرُ أن تحملَ "منى" الطفلَ الصغيرَ، فقد ظلَّتْ تداعِبُهُ وهو يضحكُ بين ذراعي أمِّهِ، إلى أن غادرَتِ الأمُ الأتوبيسَ في المحطةِ القريبةِ من بيتِها.

أجب عن الأسئلة التالية:

١) من شاهدت الأم في الأتوبيس؟...

٢) كيف تصرفت"منى"؟...

٣) ماذا نستفيد من هذه الحكاية؟...

٤) ضع إشارة(√) أمام الجواب الصحيح:

١- كانت سيارة الأتوبيس مزدحمة بـ: (أ) الركاب (ب) البضائع (ج) الأطفال

٢- غادرت الأم الأتوبيس في المحطة القريبة من:

(أ) مكان عملها (ب) بيتها (ج) المدرسة

٥) أمامك مجموعة من الجمل، وكل جملة تحتوي على علاقات تناظر، وأمام كل جملة بين قوسين ثلاث كلمات، والمطلوب منك اختيار الكلمة المناسبة لتكمل بها الفراغ في كل جملة:

١- المقعد بالنسبة للأتوبيس كالورقة بالنسبة لـ..........(الكتاب- الفصل- الطفل).

٢- الأسرة بالنسبة للطفل كالغابة بالنسبة لـ..............(الحديقة- الكلب- الشجرة).

٣- الليل بالنسبة للنهار كالبرق بالنسبة لـ..............(المد- الرعد- الجزر).

٤- الجوع بالنسبة للبكاء كالذباب بالنسبة لـ..............(النحلة- دودة القز- المرض).

٥- البكاء بالنسبة للضحك كالاستيقاظ بالنسبة لـ..........(النوم- الطعام- الواجب).

٦- الإرهاق بالنسبة للتعب كالعطف بالنسبة لـ...........(الحنان- الكره- الخوف).

٧- المرأب بالنسبة للأتوبيس كالكراج بالنسبة لـ..........(الطيور- السفن- السيارات).

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة التناظر وذلك كمايلي:-

* يقوم الباحث بتقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٣)على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة بتركيز وعناية.

* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
- إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
- الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد التدريب أو النشاط.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش، والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال، وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم بإلفات أنظار الأطفال إلى التركيز، والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة

نشاط رقم(٣)*:

المفاتيح والتفكير الإبداعي

حدَّثَتْني أمٌّ شابةٌ قالتْ: ذهبْتُ مع صديقتي العروس إلى شقَّتِها الجديدةِ، التي تقومُ بإعدادها لتكونَ بيتَ الزوجيةِ. وكانَ معنا أخوها الصغيرُ، الذي لا يتجاوزُ عمرُهُ خمسَ سنواتٍ، ووقفنا في شرفةِ المنزلِ نتحدَّثُ، وكانَتْ تُمسكُ بين يديها مفاتيحَ الشقةِ. وبغيرِ أن تتنبهَ، سقطتِ المفاتيحُ إلى الشارعِ. وكم انزعَجْنا عندما وجدناها قد وقعتْ في حفرةٍ كبيرةٍ، يمتلئُ قاعُها بالماءِ، وأسرعْتُ أنا وصديقتي ننزلُ إلى الطريقِ، وتركنا الأخَ الصغيرَ في الشرفةِ.

وفجأةً وجدنا الصغيرَ يصيحُ، وفهمنا أن بابَ الشقةِ الذي تركناه مفتوحًا، قد أغلقهُ تيارُ الهواءِ، ولم يعرف الصغيرُ كيف يفتحُهُ من الداخلِ، ولم تكنْ معنا المفاتيحُ لفتحِ البابِ من الخارجِ!

وتَطوَّع أحدُ الشبابِ، فنزلَ إلى الحفرةِ وهو يرتدي حذاءً مطاطياً طويلاً، بعد أن قالَ إنه يعرفُ أن الحفرةَ ليستْ عميقةً، لكنه لم يستطعِ العثورَ على المفاتيحِ.

هنا تَقدَّم إلينا فتىً في التاسعةِ من عمرهِ، خرجَ من دكانِ نجارٍ مجاورٍ، ومعه قطعةُ حديدٍ كبيرةٌ على شكلِ حدوةِ حصانٍ، وقال: " اربطوا هذا المغناطيسَ بحبلٍ، وأنزلوهُ في الحفرةِ، واجعلوهُ يمرُّ على قاعِها، ثم انتظروا النتيجةَ."

وسرعانَ ما نفَّذنا اقتراحهُ، وبعد دقائقَ، جذبنا المغناطيسَ، لنجدَ المفاتيحَ عالقةً بـهِ!! وهكذا استطَعْنا إنقاذَ الصغيرِ من محبسهِ!!

• يعقوب الشاروني: ألف حكاية وحكاية، المجلد الخامس، مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة، ١٩٩٨.

أجب عن الأسئلة التالية:

١) أين سقطت مفاتيح الشقة؟..

٢) اختر الكلمة المناسبة من الكلمات التالية التي بين قوسين وضعها في الفراغ المناسب:

(العروس- الصغير- الشباب)

١- وفجأة وجدنا.......يصيح، وفهمنا أن بابَ الشقةِ الذي تركناه مفتوحاً، قد أغلقهُ تيارُ الهواءِ.

٢- ذهبْتُ مع صديقتي .... إلى شقّتِها الجديدةِ، التي تقومُ بإعدادها لتكونَ بيتَ الزوجيةِ.

٣- وتَطوَّع أحدُ ....، فنزلَ إلى الحفرةِ وهو يرتدي حذاءً مطاطياً طويلاً.

٣) ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة: أغلق- سقط- اقترح

٤) أمامك مجموعة من الجمل، وكل جملة تحتوي على علاقات تناظر، وأمام كل جملة بين قوسين ثلاث كلمات، والمطلوب منك اختيار الكلمة المناسبة لتكمل بها الفراغ في كل جملة:

١- شرفة بالنسبة إلى المنزل كالمفتاح بالنسبة لـ..........(النافذة- الباب- المغناطيس).

٢- الدهشة بالنسبة للخوف كالألم بالنسبة لـ.............(الضحك- الصراخ- الكلام).

٣- البكاء بالنسبة للخوف كالإهمال بالنسبة لـ.........(النجاح- الرسوب- الصدق).

٤- المغلق بالنسبة إلى المفتوح كالفارغ بالنسبة لـ.......(الكوخ- الجدار- الممتلئ).

٥- الجديد بالنسبة للحديث كالنحيف بالنسبة لـ...........(القصير- الطويل- الهزيل).

٦- السرير بالنسبة للنوم كالكتاب بالنسبة لـ.............(القراءة- اللعب- الطعام).

٦) المراجعة الختامية:

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها، وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض أنواع علاقات التناظر، تحديد العلاقة بين المهارة موضوع الجلسة والمهارات الأخرى التي تعلموها، مراجعة تعريف المهارة.

رابعًا: الوسائل المستخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، مجموعة من صور القصص الواردة في التدريبات.

خامسًا: التقويم:- عدد أربعة من علاقات التناظر.

- وضح خطوات استخدام مهارة التناظر.

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال قراءة الموضوع التالي قراءة صامتة دقيقة، حيث يقوم الباحث بتوزيع الموضوع على كل طفل وطفلة، ويطلب من كل طفل تحديد الكلمات الغامضة، والإجابة على الأسئلة في نهاية الموضوع أو التدريب.

- يشرح الباحث معنى الكلمات الغامضة.
- يقرأ الأطفال الموضوع قراءة صامتة، ثم يجيبوا عن الأسئلة الواردة في نهاية الموضوع

تدريب(*):

حمار جحا

جحا ذهبَ للسوقِ. جحا رأى النّاسَ تبيعُ وتشتري فقالَ: أبيعُ الحمير. جحا رجعَ للبيتِ ليأخذَ الحميرَ ويبيعهُمْ في السوقِ، جحا يسحبُ الحمارَ. جحا أخرجَ الحميرَ من البيتِ. جحا وقفَ يَعُدُّ الحميرَ: ١- ٢- ....-١٠، جحا ركبَ حماراً من الحميرِ ومشى إلى السوقِ، ومشى باقي الحميرِ وراءه. جحا في الطريقِ يَعُدُّ الحمير: ١- ٢- .....- ٩، جحا نسيَ الحمارَ الذي يركبهُ. جحا قالَ: الله!! أين الحمارُ العاشر؟ يمكنُ يكونُ نزلَ يشربُ من الترعةِ!! جحا طلعَ من التّرعةِ وعَدّ الحميرَ: ١- ٢- ....- ١٠، فقالَ: أمشي أحسن! جحا وصلَ للسوقِ، التُّجّارُ وقفوا مع جحا، التُّجّار يقولونَ: بكم تبيعُ الحمار؟ التُّجّارُ أخذوا الحميرَ العشرةَ من جحا، وجحا أخذَ الثَّمَنَ من التُّجّار، التُّجّارُ ركبوا الحميرَ وخرجوا من السوقِ، و جحا يعودُ للبيتِ بعدَ ما باعَ الحمير. جحا يحملُ الثمنَ في كيسٍ على ظهرهِ، جحا يفتحُ الكيسَ أمامَ زوجتهِ ويقولُ: لولا ما مشيتُ كان ضاع ثمن حمار.

أجب عن الأسئلة التالية:

١) كم حمارًا مع جحا؟..

٢) لماذا وجد جحا عدد الحمير ناقصًا؟........................

٣) بماذا تصف جحا؟..

٤) أكمل الجمل التالية: - جحا رأى....... تبيع وتشتري.

- جحا نسي الحمار الذي..........

- جحا طلع من الترعة و....... الحمير.

٥) أمامك مجموعة من الجمل، وكل جملة تحتوي على علاقات تناظر، وأمام كل جملة بين قوسين ثلاث كلمات، والمطلوب منك اختيار الكلمة المناسبة لتكمل بها الفراغ في كل جملة:

١- الحمار بالنسبة للحيوانات كالنسر النسبة لـ..........(الغراب- الطيور- الزواحف).

٢- البيع بالنسبة للشراء كالصدق النسبة لـ..............((الهدوء- الأمانة- الكذب).

٣- السفر بالنسبة للترحال كالضياع بالنسبة لـ..........(الخسارة- المكسب- النجاح).

٤- السوق بالنسبة للبيع كالماء بالنسبة لـ..............(الجري- النسيان- السباحة).

٥- الإسطبل بالنسبة للحصان كالجحر بالنسبة لـ........(النحلة- الأسد- الفأر).

---

* إبراهيم عزوز: قصص الأطفال(١)، حمار جحا، من سلسلة مكتبة سمير للطفل من السابعة إلى الحادية عشرة، تصدرها مكتبة مصر بالفجالة: القاهرة.

الجلسة الثامنة:العلاقات اللفظية وأنماطها(الترادف والتضاد)

أولاً: أهداف الجلسة:-

١- أن يتعرف الطفل على مهارة علاقات الترادف والتضاد.
٢- أن يستنتج أهم علاقات الترادف والتضاد.
٣- أن يعبر عن المعاني الواردة في النص بأسلوبه.
٤- أن يستخدم مهارة الترادف والتضاد.
٥- أن يصحح المعلومات المقدمة له.
٦- أن يستكمل المعلومات الناقصة.
٧- أن يشارك في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين.
٨- أن يتحاور ويتناقش مع الآخرين.
٩- أن يتبع التعليمات المقدمة له.
١٠- أن يستخلص ما يرشد إليه النص.
١١- أن يكتسب بعض القيم كالتواضع، واحترام الآخرين، والتعاون.
١٢- أن يكتسب بعض المهارات اللغوية.
١٣- أن يقرأ النص قراءة سليمة.
١٤- أن يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.

ثانياً: التوجيهات واستراتيجيات العمل بالجلسة: -

- يوجه الباحث الأطفال إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة مع التركيز على فهم الموضوع.
- يحدد الأطفال الكلمات الغامضة في الموضوع المقدم لهم.
- يحاول الأطفال تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار، وتبادل الآراء، والمناقشة بشكل جماعي تعاوني(مجموعات التعلم التعاوني).
- تكون الإجابة عن الأسئلة وتنفيذ التدريبات والمهام بشكل جماعي(مجموعات التعلم التعاوني).

أما استراتيجيات العمل في الجلسة فهي: -

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي **K-W-L** لـ" أوجل" **Ogle.D, 1986**.
٢- التعلم التعاوني.
٣- الحوار والمناقشة.

ثالثاً: إجراءات العمل بالجلسة(محتوى الجلسة):-

يعتمد الباحث على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير التي اقترحها "باير" Beyer,1987، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي:-

- التقديم للمهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة بمثال ←مراجعة خطوات أداء المهارة ←الممارسة الموجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية .

ويقسم الباحث هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة تتراوح ما بين(٦٠- ٧٥) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

١) التقديم للمهارة:

- يوضح الباحث للأطفال أن الهدف من الجلسة التعرف على بعض العلاقات اللفظية ومنها الترادف والتضاد.
- يكتب الباحث على السبورة مسمى المهارة(علاقات الترادف والتضاد).
- يوضح الباحث للأطفال أهمية علاقات الترادف والتضاد في كونها تعمل على زيادة الثروة اللغوية لدى كل منا، حيث يوجد هناك ارتباط بين اللغة والتفكير، حيث تعد اللغة المكتوبة وسيلة للتفكير، ووعاء له في نفس الوقت، واللغة لها دور فاعل في فهم ما نقرأه من خلال التعرف على المعاني المختلفة للكلمات، والتعرف على مواطن استخدام هذه الكلمات.
- يسأل الباحث الأطفال إعطاء أمثلة على علاقات الترادف والتضاد.
- يجيب الأطفال حسب خبرتهم ومعرفتهم.
- يعلق الباحث على هذه الأمثلة، ويوضح المقصود بالترادف أي الكلمات التي لها نفس المعنى، مثل: سيارة، عربية- كمبيوتر، حاسب ألي.
- ويوضح الباحث علاقات التضاد بأنها عكس الكلمة، مثال: النوم، الاستيقاظ.

٢) توضيح كيفية أداء المهارة بمثال:

- يقوم الباحث بتوزيع النشاط رقم(١) المتضمن حكاية، ويطلب منهم قراءة هذه الحكاية أو القصة قراءة صامتة.
- يطلب الباحث من الأطفال وضع خط تحت الكلمات الغامضة.
- يوضح الباحث للأطفال معنى الكلمات الغامضة.
- يجيب الباحث على الأسئلة الواردة في نهاية النشاط.

نشاط رقم(١)*

في يوم خرج الفأرُ يبحث عن طعامٍ وكان الأسدُ يرقد تحت شجرة، أخطأ الفأر، ومشى على وجه الأسدِ، قام الأسدُ من النوم غضباناً، الفأر خاف منه وقال له: " أنا أخطأت سامحني، سامحني أيها

---

* فاطمة إبراهيم حميدة: التفكير الأخلاقي، دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، ١٩٩٠. (بتصرف)

الملك، دعني أذهب وسوف أكون شاكراً للأبد، وربما أستطيع مساعدتك في يوم ما".

ضحك الأسدُ وقالَ: " فأر صغير يساعد الأسد الكبير، اذهب من هنا بسرعة، اذهب ولا ترجع مرة ثانية"، قال الفأرُ أشكرك وجرى بسرعة إلى جحرِه.

وفي يوم سمع الفأر صوتَ الأسدِ: كان الأسد يصيحُ ويصيح، جرى الفأر إلى الصوت ونظر إلى الأسد وقال لنفسه: " وقع الأسدُ في شبكة الصيادِ، أن أقدر أن أقرضَ الشبكة و أخرجه منها ولكنه أهانني وحقرّ من شأني"؟

الأسئلة:-

١- العنوان المناسب لهذا الموضوع:

(أ) الفأر الصغير (ب) الأسد والفأر (ج) الصياد والأسد

٢- أخطأ الفأر ومشى على وجه:

(أ) الكلب (ب) الأسد (ج) القطة

٣- الذي قام من النوم غضبانا:

(أ) الفأر (ب) الأسد (ج) الثعلب

٤- الفأر خاف من:

(أ) الأسد (ب) الصياد (ج) الذئب

٥- فيما يلي مجموعة من الكلمات والمطلوب منك كتابة مرادف كل كلمة وعكسها: خرج- مشى- غضبان- صغير- سريع- تحت- خطأ- سامح- أذهب.

....

....

....

....

....

٦- ماذا نستفيد من هذه القصة؟

....

....

٣) **مراجعة خطوات أداء المهارة:**

بعد الانتهاء من توضيح المهارة مع التمثيل، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة أهمية علاقات الترادف والتضاد، ومعنى الترادف والتضاد.

٤) **الممارسة الموجهة للمهارة:**

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم (٢) يخص مهارة الترادف والتضاد، وذلك كمايلي:-

* تقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٢) على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث منْ كل طفل وطفلة قراءة النص الوارد في النشاط قراءة صامتة بتمعن، وفهم.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - تحديد الكلمات الغامضة وإدراك معاني الكلمات.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد النص.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش، والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالمرور على كل مجموعة، ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم.
* يطرح الأطفال بعض الاستفسارات على بعضهم وعلى المعلم.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٢):

النافذة المفتوحة(*)

في كل مساءٍ كان أطفالُ الحي يجتمعونَ في ساحةٍ كبيرةٍ أمامَ مدرستهم يلعبونَ، وفي ليلةٍ وهم يلعبونَ سمعوا " إيناس" تصيحُ" أسرعوا، أسرعوا، أنظروا ماذا وجدتُ" جرى الأطفالُ نحوها وكانت تقفُ بجوارِ حائطِ المدرسةِ وعلى ارتفاعٍ قليلٍ منها وجدت نافذةً مفتوحةً. اقترح سميرُ على بقيةِ الأطفالِ أن يتسلقوا الحائطَ ويقفزوا داخلَ المدرسةِ وأنها ستكون فرصة جيدة للعبِ في المدرسةِ وهي خاليةٌ، وافقه الأطفالُ وتبع كلٌ منهم الآخر، كانت" هبة" آخر هؤلاء الأطفال الذين دخلوا المدرسةَ،

---

* فاطمة إبراهيم حميدة: التفكير الأخلاقي، دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، ١٩٩٠.

كانت قلقة لأنها تعرف أنه ليس مسموحاً بوجود التلاميذِ داخلِ المدرسةِ بعد غلقها، ولذلك تراجعت وقفزت من النافذة ثانية إلى الشارعِ وأسرعت بالعودة إلى المنزل.

وفي اليوم التالي عندما ذهبت " هبةُ" إلى المدرسة سمعت المدرسين يتحدثونَ عن دخول بعضِ التلاميذ المدرسة ليلةَ أمس وتسببهم في كثيرٍ من التخريب بها، فقد غيروا وضعَ المقاعدِ في كثيرٍ من الفصولِ، ومزقوا كثيرًا من اللوحاتِ المعلقةِ على الحائطِ وأخذوا البطاطين من حجرةِ الممرضة وألقوا بها على السلمِ، وكتبوا كثير من العباراتِ السخيفةِ على الحائطِ وعلى السبوراتِ ودخلوا حجرةَ الرسم وعبثوا بالأدواتِ والألوانِ. كان ناظرُ المدرسة في غاية الغضبِ، وأعلن في طابور الصباحِ أن ما حدثَ يُعتبر خروجًا على نظامِ المدرسةِ.

الأسئلة:-

١- لماذا اجتمع أطفال الحي؟..

٢- ماذا اقترح سمير على بقية الأطفال؟..

٣- لماذا كانت (هبة) قلقة؟..

٤- لماذا كان ناظر المدرسة في غاية الغضب؟.................................

٥- فيما يلي مجموعة من الكلمات والمطلوب منك كتابة مرادف، وعكس كل كلمة: أمام- وجد- مفتوحة- جيدة- خالية- قلق- مسموح- سخيفة- كثيرة.

....

....

....

....

٦- هات مفرد الكلمات التالية: أطفال- المدرسين- البطاطين- العبارات- السبورات- الأدوات- الألوان.

....

....

٧- ماذا نستفيد من هذه القصة؟

....

....

الجلسة الفرعية الثانية

- يذكر الباحث الأطفال بعنوان الجلسة الرئيسي(مهارة علاقات الترادف والتضاد)، ثم يقدم مراجعة سريعة عن مهارة علاقات الترادف والتضاد، ثم يتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:-

٥) الممارسة المستقلة:

يكلف الباحث الأطفال بتطبيق نشاط رقم(٣) يخص مهارة الترادف والتضاد وذلك كمايلي:-

* يقوم الباحث بتقسيم الأطفال إلى مجموعات التعلم التعاونية.
* يوزع الباحث النشاط رقم(٣)على كل طفل وطفلة في كل مجموعة.
* يطلب الباحث من الأطفال في كل مجموعة قراءة الحكاية قراءة صامتة بتركيز وعناية.
* يطلب الباحث من كل مجموعة العمل معاً على: -
  - إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة.
  - الإجابة عن الأسئلة الواردة بعد التدريب أو النشاط.
* تقوم كل مجموعة من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها من إنجاز المطلوب منها.
* يقوم الباحث بالتجوال بين الأطفال وتقديم المساعدة عند الضرورة، كما يقوم بإلفات أنظار الأطفال إلى التركيز، والوعي بالخطوات التي يقومون بها في أثناء أداء المهارة.
* عقب الانتهاء من العمل يطلب الباحث من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم مُقرر كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج.
* يطلب الباحث من أفراد مجموعة التدريب التعليق على هذه النتائج ومناقشتها.
* يقوم الأطفال بالتعليق على الحلول ومناقشتها.
* يضيف الباحث رأيه في الحلول التي طرحتها كل مجموعة.

نشاط رقم(٣)

الذئب في ثياب الحمل(*)

الذئبُ الكسلانُ جلسَ يفكرُ في طريقة تجعلُ حياتَه أكثرُ سهولةً ويسر، وبدون تعبٍ قال الذئب: لو دبرت أن أعيشَ وسط كل تلك الحملان" آه!!.

سوف أستطيعُ أن اختطفَ أي واحد منها عندما تأتيني الفرصةُ، لكن كيف يمكن ذلك؟ لو ذهبتُ بشكلي هذا، فسوف يراني الراعي ويأمُر كلابَه بمطاردتي..بل قد تكونَ لديه بندقية فيضربني برصاصها ويصيبني.

---

* كمال الدين حسين: مدخل في قصص وحكايات الأطفال، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

آه لقد جاءت الفرصة، عثر الذئبُ على فروة حملٍ صغير مات في الحقل، فأخذ الفروة ووضعها على جسمه بحرص ودقة شديدة، ثم تسلل في هدوء بين الحملان، ولم يلاحظه أحد، وفي المساء أغلقت عليه الحظيرة مع باقي الحملان.

وعندما ساد الهدوء كل شيء، ابتسم الذئبُ ابتسامة خبيثة وقال: " سوف آكل الآن واحد من هذه الحملان السمان، وسوف أتناول وجبة شهية لم أتناول مثلها في حياتي من قبل" هاه هاه لكــن لســوء الحظ، تذكر الراعي قبل أن يعود لمنزلهِ أنه يريد ذبح أحد الحملان لطعامه في اليــومِ التــالي، فعــادَ الراعي إلى الحظيرةِ وبيدهِ سكينًا حاميًا واختار واحد من الحملان السمانِ وذبحه.. لكن من ذبح الراعي لم يكن حملا أبداً بل كان هو الذئب الذي ارتدى ثيابَ الحمل.

الأسئلة:-

١- ضع عنوانا آخر للقصة؟

....

٢- لديك خمس عبارات وكل عبارة أمامها ثلاث اختيارات وعليك ملئ الفراغ منها:

أ- الذئب الكسلان جلس يفكر في طريقة تجعل............أكثر سهولة

(طعامه- حياته- نومه)

ب- عثر الذئب على فروة حمل.....................مات في الحقل

(صغير- متوسط الحجم- كبير)

ج- وعندما ساد الهدوء كل شيء، ابتسم الذئب ابتسامة.......................

(عريضة- طويلة- خبيثة)

د- تذكر الراعي قبل أن يعود إلى ....أنه يريد ذبح أحد الحملان

(السوق- المنزل- الغابة)

١- فيما يلي مجموعة من الكلمات والمطلوب منك كتابة مرادف، وعكس كل كلمة، ثم وضع ثلاث من هذه الكلمات في جمل من عندك: سهولة- صغير- هدوء- سمين- شهية- ارتدى

....

....

....

....

....

٢- ماذا نستفيد من هذه القصة؟

....

....

٦) المراجعة الختامية:

وتتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل الأطفال لمهارة التفكير التي تعلموها وتدربوا عليها وتدور المراجعة حول: عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، تحديد العلاقة بين المهارة موضوع الجلسة والمهارات الأخرى التي تعلموها، مراجعة تعريف المهارة، مراجعة أهمية المهارة.

رابعاً: الوسائل المستخدمة: السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة.

خامساً: التقويم:- وضح أهمية علاقات الترادف والتضاد.

- هات مرادف الكلمات التالية وضعه في جملة مفيدة: خالية- صغير- أذهب.
- هات مضاد الكلمات التالية وضعه في جملة مفيدة: حقرّ- نظام- سخيفة.

أما التقويم الكلي للأداء يتضمن طلب الباحث من الأطفال قراءة الموضوع التالي(الحكاية) قراءة صامتة دقيقة، حيث يقوم الباحث بتوزيع الموضوع على كل طفل وطفلة، ويطلب من كل طفل تحديد الكلمات الغامضة، والإجابة عن الأسئلة في نهاية الموضوع أو التدريب.

- يشرح الباحث معنى الكلمات الغامضة.
- يقرأ الأطفال الموضوع قراءة صامتة، ثم يجيبوا عن الأسئلة الواردة في نهاية الموضوع.

تدريب(*)

يعملُ النمل بجدٍ طوالَ الصيفِ ليجمعَ ويخزنَ الحبوبَ للشتاءِ حبةً حبةً يأخذها من الحقلِ ويحفظها بعيدًا في حفرة بالقربِ من الشاطئ أسفلَ كومةٍ من العشبِ، في يومٍ شديدِ البرودةِ من أيامِ الشتاءِ، رأت نملةٌ الجندب المسكين بردانا جدا.

صباحُ الخير أيتها النملةُ " قال الجندب " ما أقسى هذا الشتاء، إني ميت من الجوعِ، من فضلك أعطيني حبة من القمحِ لآكلها.. أنا لا أجد شيئاً فتشت في الحقولِ لم أجد حبة واحدة، أتوسل إليك أعطني حبة واحدة.

- لماذا لم تتدخر شيئا ؟ " أجابت النملةُ " أنا أعملُ بجدِ طوالَ الصيفِ أُخزن الطعامَ للشتاءِ، أنا مسرورةٌ جدًا.. لأن الجو كما تقول برد قارس وأنا لدي طعامي الذي سيدفيني.

- أنا لم أفعل مثلك في الصيفِ الماضي" قال الجندبُ "

---

* كمال الدين حسين: مدخل في قصص وحكايات الأطفال، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

- " ماذا كنتَ تفعلُ "؟

- ماذا؟.. كنت أقضي الوقتَ أُغني" أجاب الجندبُ " كلّ يوم من الصباحِ حتى المساء كنتُ أُغني أطير في الشمس، أُغني وأُنعشُ نفسي. هل فعلتُ ذلك؟ سألته النملةُ" حسنا بما أنك كنتَ تغني طوالَ الصيفِ لتحفتظَ بانتعاشك، فعليك أن ترقصَ طوال الشتاءِ لتحتفظ بحرارةِ جسمكَ، ولن أعطيكَ أيةَ حبةٍ. اندفعت النملةُ إلى الجحرِ وتركت الجندبُ بردانا جوعانا.

الأسئلة:-

١- أحسن عنوان للقطعة:(النملة والجندب- البحث عن الطعام- الجندب والصيف)

....

٢- الذي يعمل بجد طوال الصيف: (الجندب- النملة- الفأر)

....

٣- كان الجندب يقضي وقته طوال الصيف في: (البحث عن الطعام- النوم- الغناء من الصباح إلـــى المساء)..

٤- فيما يلي مجموعة من الكلمات والمطلوب منك كتابة مرادف، وعكس كل كلمة، ثم وضـــع ثـــلاث كلمات في جمل مفيدة من عندك: - بجد- البرودة- - الماضي- أجابت- قال- - يخزن- ميت.

....

....

....

....

٥- ماذا نستفيد من هذه القصـة؟

....

....



معهد الدراسات التربوية

قسم علم النفس التربوي

أثــر استخدام برنـــامج تــدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفـــال ذوي صعوبات التعلم بالحلقـــة الأولى من التعليـــم الأساسي

ملخص

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

من قسم علم النفس التربوي

إعداد

حسن أديب عمـــاد

إشراف

أ.د.رجاء محمود أبو علام

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

أ.د. نادية محمود شريف

أستاذ علم النفس التربوي

معهد الدراسات التربوية

عميد كلية رياض الأطفال(سابقاً)

جامعة القاهرة

د. منى حسن السيد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة:

إن معظم صعوبات التعلم لا يتم اكتشافها إلا عندما يبدأ الطفل مراحله الدراسية الأولى، وهنا تكمن أهمية الاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم وتشخيص تلك الصعوبات حتى يتم علاجها في الوقت المناسب، وتعتبر صعوبات القراءة(فهم القراءة) من أكثرها انتشارًا لدى أطفال المرحلة الابتدائية؛ حيث إن القراءة عملية عقلية بحتة لا تقتصر على مجرد فك الرموز ولكن تتعداها إلى التحليل والنقد والفهم، كما أن القراءة هي التعلم كما أنها تعني التفكير.

لذلك فإن تحسين مهارات القراءة(فهم القراءة) يتوقف بشكل كبير على تنمية بعض المهارات المعرفية ومنها التفكير؛ حيث إن الاهتمام بتعليم التفكير ومهاراته لدى الفرد أصبح من الأمور الضرورية والملحة في ظل متطلبات العصر الحديث الذي يتسم بالانفجار المعرفي، وثورتي المعلومات والاتصالات، لا سيما مع انتشار المطبوعات وكثرة تنوعها.

ولذلك فإن الدراسة الحالية تحاول تحسين مهارات فهم القراءة لدى الأطفال من خلال تنمية بعض مهارات التفكير وهذه المهارات هي(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار).

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

- ما أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

ويندرج تحت هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

١- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى المجموعة الضابطة؟

٤- هل توجد فروق بين القياسين البعدي، والتتبعي في مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) لدى المجموعة التجريبية؟

٥- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في فهم المادة المقروءة(إدراك معنى الكلمة- إدراك معنى الجملة- إدراك معنى الفقرة- إدراك العلاقات اللغوية- إدراك المتعلقات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٦- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في فهم المادة المقروءة(إدراك معنى الكلمة- إدراك معنى الجملة- إدراك معنى الفقرة- إدراك العلاقات اللغوية- إدراك المتعلقات اللغوية) لدى المجموعة التجريبية؟

٧- هل توجد فروق بين القياسين القبلي، والبعدي في فهم المادة المقروءة(إدراك معنى الكلمة- إدراك معنى الجملة- إدراك معنى الفقرة- إدراك العلاقات اللغوية- إدراك المتعلقات اللغوية) لدى المجموعة الضابطة؟

٨- هل توجد فروق بين القياسين البعدي، والتتبعي في فهم المادة المقروءة(إدراك معنى الكلمة- إدراك معنى الجملة- إدراك معنى الفقرة- إدراك العلاقات اللغوية- إدراك المتعلقات اللغوية) لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، وتحسين فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢- إعداد اختبار مهارات التفكير (التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار).

فروض الدراسة:

أولاً: الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير:

١- توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) اتجاه القياس البعدي.

٣- يتساوى متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار).

ثانياً: الفروض الخاصة بأثر البرنامج في تنمية وتحسين فهم القراءة:

٤- توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) اتجاه المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) اتجاه القياس البعدي.

٦- يتساوى متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية).

عينة الدراسة:

تكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من(٥٨) طفلاً من الجنسين(٣٤ ذكراً، ٢٤ أنثى) من أطفال الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الجيزة، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية(١١٣,٧٢)، كما بلغ متوسط درجة ذكائهم(٩٥,٥٣) تقريباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين(تجريبية- ضابطة) حيث بلغ عدد كل منهما(٢٩) طفلاً.

أدوات الدراسة:

١- اختبار القدرة العقلية العامة(أوتيس-لينون) إعداد حنفي محمود إمام ومصطفى محمد كامل

٢- اختبار الفهم القرائي إعداد خيري المغازي بدير عجاج.

٣- قائمة ملاحظة السلوك إعداد مصطفى محمد كامل.

٤- استمارة المستوى الاجتماعي-الاقتصادي إعداد عبد العزيز السيد الشخص.

٥- مقياس تقدير السلوك لفرز صعوبات التعلم إعداد مصطفى محمد كامل.

٦- اختبار مهارات التفكير إعداد الباحث.

٧- برنامج لتنمية بعض مهارات التفكير   إعداد الباحث.

خطوات وإجراءات الدراسة التجريبية:

١- **القياس القبلي:** تم إجراء هذا القياس لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات فهم القــراءة، وكــذلك للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج(مهارات التفكير، الفهم القرائي)، وكذلك تم حساب تجانس المجموعتين من حيث الذكاء، والتوافــق، والمســتوى الاجتمــاعي- الاقتصادي، والخصائص السلوكية لفرز ذوي صعوبات التعلم، وكذلك بهدف التعرف على الأثر الذي يحدثه البرنامج بحساب الفروق بين نتائج القياس القبلي، ونتائج القياس البعدي لمتغيــرات الدراسة(مهارات التفكير، الفهم القرائي).

٢- **الدراسة الاستطلاعية:** حيث تم إجراؤها للتأكد من مدى مناســبة اختبــار مهــارات التفكيــر، والبرنامج المقترح لمستويات الأطفال وقدراتهم.

٣- **تنفيذ البرنامج المقترح:** حيث تم تطبيق أنشطة البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات التفكيــر على أطفال المجموعة التجريبية بواسطة الباحث.

٤- **القياس البعدي:** حيث تم إعادة تطبيق أدوات الدراسة(اختبار مهارات التفكير، اختبــار الفهــم القرائي) مرة أخرى- بعد تطبيق البرنامج التدريبي- علــى أفــراد المجمــوعتين التجريبيــة والضابطة، وذلك بهدف التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج المقترح في كل من مهــارات التفكير، ومهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك لحساب الفــروق بــين القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥- **القياس التتبعي:** حيث تم إعادة تطبيق أدوات الدراسة(اختبار مهارات التفكير، اختبــار الفهــم القرائي) مرة أخرى على أفراد المجموعة التجريبية؛ وذلك بهدف التعرف على استمرار الأثــر الذي أحدثه البرنامج المقترح في كل من مهارات التفكير، ومهارات الفهم القرائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة البيانات التي تم تجميعها بعدة أساليب هي:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- اختبار " ت " t.test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.
- حساب حجم الأثر باستخدام مربع " إيتا ".

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) اتجاه المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والقياس البعدي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي لمهارات التفكير(التصنيف- الترتيب- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مهارة الاستنتاج اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) اتجاه المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية) اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والقياس البعدي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي لفهم المادة المقروءة المتمثل في إدراك(معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية).

مستخلص الدراسة

اسم الباحث: حسن أديب عماد

عنوان الرسالة: أثـر استخدام برنـامج تـدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

جهة البحث: قسم علم النفس التربوي/ معهد الدراسات التربوية/ جامعة القاهرة/٢٠٠٧م.

نوع الأطروحة: دكتوراه

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير البرنامج التدريبي في تنمية مهـارات التفكيـر(التصـنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) وكذلك تنمية مهارات فهم المادة المقروءة وقد تم إجراء الدراسة على عينة أساسية مكونة من(٥٨) طفلاً من الجنسين(٣٤ ذكراً، ٢٤ أنثى) من أطفال الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الجيزة، تم اختيارهم من بين عينة أولية قوامها(٣١٦) طفلاً من الجنسين(١٦٣ ذكراً، ١٥٣ أنثى) مـن أطفال الصف الرابع الابتدائي وقد تم اختيارهم من سبعة فصول من مدرسـتي (الطالبيـة الابتدائيـة المشتركة، بدر الابتدائية المشتركة)، وتم تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية تتكون من(٢٩) طفلاً من الجنسين، ومجموعة ضابطة تتكون أيضاً من(٢٩) طفلاً من الجنسين، وتم تطبيـق مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الخاصة بالدراسة هذه الأدوات هـي: اختبـار القـدرة العقليـة العامة(أوتيس-لينون) الذي أعده حنفي محمود إمام ومصطفى محمد كامل، واختبار الفهم القرائي الذي أعده خيري المغازي بدير عجاج، وقائمة ملاحظة السلوك التي أعدها مصطفى محمد كامل، واستمارة المستوى الاجتماعي-الاقتصادي التي أعدها عبد العزيز السيد الشخص، ومقياس تقدير السلوك لفـرز صـعوبات الـتعلم الـذي أعـده مصـطفى محمـد كامـل، واختبـار مهـارات التفكيـر أعـده الباحث.

وقد قام الباحث في البداية بالتأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية فـي كـل مـن (الذكاء- التوافق- الفهم القرائي- المستوى الاجتماعي الاقتصادي- تقدير السلوك- مهارات التفكير)، وبعد ذلك قام بتنفيذ أنشطة البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، ثم تم التطبيق البعدي حيـث تـم قياس مهارات التفكير المتمثلة في(التصنيف- الترتيب- الاستنتاج- علاقات وأنماط- صياغة الأفكار) ومهارات فهم القراءة لدى أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة المتمثلة في إدراك(معنى الكلمـة- معنى الجملة- معنى الفقرة- العلاقات اللغوية- المتعلقات اللغوية)، وقد أسفرت نتائج الدراسـة عـن تحسن مهارات التفكير لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لهـم، وكذلك مقارنة بالقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة، كما تحسنت مهارات فهم القراءة لدى أطفال

المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي وكذلك مقارنة بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية:

البرنامج- مهارات التفكير- صعوبات القراءة(فهم القراءة)- مهارات فهم القراءة- الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي(المرحلة الابتدائية).

Summary

Introduction:

Most learning disabilities can't be discovered until the child starts his first educational stage, here resides the importance of early discovery and diagnosis of these disabilities to be treated at time, reading disabilities (Reading Comprehension) is considered on the most common among children of Primary School; as the reading is a merely mental process witch doesn't include the mere decoding of written symbols nor verbalizing words but goes through this level to reach higher levels as comprehension, analyzing and critism, and the reading is learning as it means thinking.

Therefore, improving reading skills (reading comprehension) depends largely on the developing of cognitive skills, including thinking; As the focus on teaching thought and thinking skills to individual is necessary and urgent in light of the requirements of the modern era, characterized by the explosion of knowledge and information and communication revolutions, especially with the spreading large diverse number of the printed publications.

Therefore, the present study tries to improve reading comprehension skills in children through developing some of their thinking skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas).

Study Problem:

This study Problem identified the following question:

- How effective is that training program used in developing thinking skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas)in children with learning disabilities(reading comprehension) at the first stage of basic education?

This question is subdivided into many sup- question:

(1) Are there differences between mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in thinking skills (classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) after the application of the training program?

(2) Are there differences between the pre and the post- test in thinking skills (classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) of the experimental group?

(3) Are there differences between the pre and the post- test in thinking skills (classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) of the control group?

(4) Are there differences between the post- test and the follow up - test in thinking skills (classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) of the experimental group?

(5) Are there differences between mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in reading comprehension material(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) after the application of the training program?

(6) Are there differences between the pre and the post- test in reading comprehension material(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) of the experimental group?

(7) Are there differences between the pre and the post- test in reading comprehension material(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) of the control group?

(8) Are there differences between the post-test and the follow up - test in reading comprehension material(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) of the experimental group?

Study Purposes:

The aim of the present study is to detect:

1- The effective of the training program used in the development of some thinking skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas), and improve reading comprehension(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) in children with learning disabilities (reading comprehension) at the first stage of basic education.

2- Preparation the thinking skills test(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas).

Study Hypotheses:

This Hypotheses are divided into two categories:

Hypotheses concerning the effect of the program on developing the thinking skills:

1- There are differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post-test of the thinking

skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) for the experimental group.

2- There are differences between the pre-test and the post-test in the mean scores of the experimental group on the thinking skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) for the post test.

3- There are equal between the post-test and the follow up -test in the mean scores of the of the experimental group on the thinking skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas).

Hypotheses concerning the effect of the program on developing the reading comprehension skills:

4-There are differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post-test on the reading comprehension skills(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) for the experimental group.

5- There are differences between the pre-test and the post-test in the mean scores of the experimental group on the reading comprehension skills(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships- recognizing linguistic relatives)for the post-test.

6- There are equal between the post-test and the follow up -test in the mean scores of the of the experimental group on the reading comprehension skills(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives).

Study Sample:

Participants of the present study consisted of (58) children of both genders (34 males, 24 females) fourth primary grade, with learning disabilities (reading comprehension) from the first stage of basic education in Giza governorate, their mean age ranged from(113.72)month and their mean degree on intelligence test ranged from(95.53), where almost been divided into two groups (experimental- control), where the number of each(29)children.

Study Tools:

1- The General Mental Ability Test (Otis-Lennon), prepared by Hanafi Mahmoud and Mustafa Mohamed Camel.

2- The Reading Comprehension Test, prepared by Khairi Maghazi Ajaj.

3- The List Behavior Preparation, prepared by Mustafa Mohamed Camel.

4- Socioeconomic Level Form, prepared by Abdul Aziz Alshakhs.

5- Behavior Estimation for Sorting Learning Disabilities Scale prepared by Mustafa Mohamed Camel.

6- The Thinking Skills Test, prepared by the researcher.

7- Program for Developing some Thinking Skills, prepared by the researcher.

Study Procedures:

1-The Pre-Test: Was a measure to diagnose children with reading disabilities comprehension, as well as to make sure that there were no statistically significant differences between mean scores of the experimental group and the control group for the different variables of the study before applying the program. Moreover, the groups homogeneity were calculated in intelligence, and compatibility, The socio-economic level, behavioral characteristics to screen children with learning disabilities, As well as identifying the impact of the program by calculating the differences between the results for post test and the results for pre test for the variables of the study (thinking skills, reading comprehension).

2-Pilot Study: was administrated to verify the appropriateness of the thinking skills test and the proposed program for children levels and abilities.

3-Applying of the proposed program: where the program activities for developing some thinking skills on the experimental group children by the researcher.

4-The Post-Test: where the instruments of the study(thinking skills test, reading comprehension test) were re-applied for the tow groups(experimental and control) in order to recognize the effect of the program on the experimental group children for in each of thinking skills and reading comprehension skills. as well as to calculate the differences between post test each of the two experimental and control.

5- The Follow up –Test: where the instruments of the study(thinking skills test, reading comprehension test) were re-applied for the experimental group in order to recognize the effect of the program on the experimental group children for in each of thinking skills and reading comprehension skills.

The statistical methods used:

The collected data were analysed by number of methods:

-Mean and Standard Deviation.

- T-Tests for computing the significance of the mean differences.

- $\eta 2$ for computing the effect magnitude.

Study Results:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post-test of the thinking skills((classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) for experimental group.

-There are statistically significant differences between the pre-test and the post-test in the mean scores of the experimental group on the thinking skills((classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) for the post test.

- There are no statistically significant differences between the pre-test and the post-test in the mean scores of the control group on the thinking skills (classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas).

- There are no statistically significant differences between the post-test and follow up -test in the mean scores of the experimental group on the thinking skills(classification, ordering, relationships and patterns, formulating ideas), but There are statistically significant differences in reasoning skill for the post test.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post-test on the reading comprehension skills(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives) for the experimental group.

- There are statistically significant differences between the pre-test and the post-test in the mean scores of the experimental group on the reading comprehension skills(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships- recognizing linguistic relatives)for the post-test.

- There are no statistically significant differences between the pre-test and the post-test in the mean scores of the control group on the reading comprehension skills(recognition the meaning of the word- recognition meaning of the sentence- recognition the meaning of paragraph- recognition relationships linguistic- recognition related to linguistic). -There are no statistically significant differences between the post-test and follow up -test in the mean scores of the experimental group on the reading comprehension skills(recognition the meaning of the word- recognition meaning of the sentence- recognition the meaning of paragraph- recognition relationships linguistic- recognition related to linguistic).

Abstract

Researcher: Hasan Adib Emad

Thesis title: The Effect of the use of a Training Program on Developing Thinking Some Skills of Children With Learniñg Disabilities at the First Stage of Basic Education.

Study Direction: Educational Psychology Department/ Institute of Educational Studies/Cairo University.

Abstract:

The present study aims to identify the effect of the training program on developing thinking skills (classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) and reading comprehension skills. Participants were (58) children of both genders (34 males, 24 females) from the fourth grade children with learning disabilities(reading comprehension) from the first stage of basic education in Giza governorate, was selected from an initial sample of (316) children of both gender (163 males, 153 females) from the fourth grade children were selected from seven class (Al Talbea primary common, Badr primary common) the study sample was divided to experimental group(29 children) of both genders and control group(29 children) of both genders.

Variet of instruments were used to collect the study- related data, those tools were: General Mental Ability Test (Otis-Lennon), prepared by Hanafi Mahmoud and Mustafa Mohamed Camel, Reading Comprehension Test, prepared by Khairi Maghazi Ajaj, List Behavior Preparation, prepared by Mustafa Mohamed Camel, Behavior Estimation for Sorting Learning Disabilities Scale prepared by Mustafa Mohamed Camel, and Thinking Skills Test, prepared by the researcher.

Firstly, the researcher verified the homogeneity between the experimental group and control group in the intelligence, compatibility, reading comprehension level economic-social, behavior estimate-thinking skills. Afterwards he applied the program activities on the experimental group then applied the post-test where thinking skills(classification, ordering, reasoning, relationships and patterns, formulating ideas) and reading comprehension skills(recognizing the meaning of the word- recognizing meaning of the sentence- recognizing the meaning of paragraph- recognizing the linguistic relationships - recognizing linguistic relatives).

the study results revealed the improvement of thinking skills among children of the experimental group on the post-test comparison with the pre-test, also with the post-test for the control group.

Reading comprehension skills were improved among children of the experimental group on the post-test comparison with the pre- test, also with the post-test for the control group.

Key Words:

Program -Thinking Skills- Reading Disabilities (Reading Comprehension)- Reading Comprehension Skills- Children at the First Stage of Basic Education (the Primary school).

Cairo University
Institute of Educational Studies
Educational Psychology Department

The Effect of the use of a Training Program on Developing Some Thinking Skills of Children With Learning Disabilities At the First Stage of Basic Education

Summary of Doctorate of Philosophy Dissertation

Presented by

Hasan Adib Emad

Submitted in fulfillment of the Ph.D degree in Education
Department of Educational Psychology

Supervised by

Dr. professor
Ragaa Mahmoud Abou Allam
Professor of Educational Psychology
Institute of Educational Studies
iro University

Dr. professor
Nadia Mahmoud Sherif
Professor of Educational Psychology
Institute of Educational Studies
Ex- Dean of Kindergarten College
Cairo University

Dr. Mona Hasan Al Sayed
Assistant Professor of Educational Psychology
Institute of Educational Studies
Cairo University

2008/1429